

الأصوات العربيّة

وتدريسها لغير الناطقين بها من الراشدين

تأليف
سعد عبد الله الغريبي

مكتبة الطالب الجامعي
مكة المكرمة - العزيزية

الاصوات العربية

وتدريسها لغير الناطقين بها

مها الراشدين



الأصوات العربيّة

وتدريسها لغير الناطقين بها من الراشدين

تأليف

سعد عبد الله الغريبي



الطبعة الأولى

١٤٠٦هـ - ١٩٨٦م

المحتويات

شكر وتقدير

الحمد لله ، والصلاة والسلام على رسول الله ، معلم البشرية ، وعلى آله ومن والاه وأولئك خير البرية . .

وأشكره جل وعلا على كريم إحسانه وعلى عظيم فضله وامتنانه . فقد منَّ الله عليَّ بأن مهد لي السبل للنزول ، الى ميدان يُشرِّف فرسانه . . . وأسأله جل وعلا مزيداً من التوفيق لخدمة دينه وأبنائه .

وقد جعل من أسباب التوفيق أن يسر لهذا البلد المؤمن رجالاً مخلصين للقرآن الكريم ولغته ، ساعين لنشرهما في أصقاع الأرض ، داعين إلى أن تكون كلمة الله هي العليا . . ذلكم هم العاملون المخلصون في جامعة الامام محمد ابن سعود الاسلامية ، وفي معهد تعليم اللغة العربية لغير العرب التابع لهذه الجامعة . . فلهم ـ أصالة عن نفسي ـ ونيابة عن زملائي . . كل شكر وتقدير . .

وأخص بالشكر أستاذي الفاضل « الدكتور كمال ابراهيم البدري » الذي ما فتيء يحثني على الكمال ـ والكمال لله وحده ـ وييسر لي السبل ، ويمدني بالمراجع النادرة في هذا المجال ، ويمنحني من وقته وجهده ما أنا به له مدين . .

وأشكر كل كاتب استقيت منه معلومة دعمت وجهة نظري أو رسمت لي مساراً وكانت لي مناراً . .

وأشكر كل أستاذ وزميل كان لي معه حوار في هذا الميدان أفدت منه وإن أردت أن أخص فأخص أساتذة القسم المسائي بالمعهد وطلابه الذين أتاحوا لي فرصة الدراسة الميدانية .

تقـــديم

اللغة نظام . . ولكل نظام مكوناتـه . والمكونـات الرئيسـة للغة أربعـة ، هي الأصوات والمفردات والتراكيب والاطار الثقافي الذي تُستخدم فيه اللغة .

والأصواتُ من بين هذه المكونات ذات مكانة مميزة . فأول ما يتصل بآذاننا من اللغة أصواتها . . وأول ما يلفت انتباهنا عند اتصالنا بأجنبي نـطقُه بهـا . . ولقد يصعب عليك أن تُميِّز وأنت تقرأ مستشرقاً يكتب بالعربية ، بينما تميزه بيُسْـرٍ عندمـا ينطقها . .

وهي أساس اللغة ، وعلى حد تعبير ابن جِنِّي : إنها حد اللغة « أما حدها ، فإنها أصوات يعبر بهـا كل قـوم عن أغراضهم » وهـو بذلـك التعريف يسبق علمـاء اللغة المحدثين عندما يقررون أن اللغة في أساسها نظام صوتي . وان الكتابة نظام تابع لها .

والجانب الصوتي هنا يعني أن ثمة متحـدثاً وآخـر مستمعاً . . ومن ثم تحتـل هاتان المهارتان ، الحديث والاستماع ، منزلة خاصة بين مهارات اللغة الأربع . .

والإنسان ، كما تعلم ، لا يستطيع قراءة حرف قبـل أن يتعلم كيف ينطقـه ، ولا ينـطقه قبـل أن يسمعه ، أو أن يتعـرف طريقـة نطقـه سواء بـالكتـابـة الصـوتيـة Transliteration أو بلغته القومية .

الاتصال بأصوات اللغة إذن يأتي قبل الاتصال برموزها المكتـوبة . . . ولعـل تدعيم المهارات الصـوتية عنـد الدارسين عـامل مسـاعد لتعلم غيـرها من مهـارات لغوية أخرى .

من أجل هذا كله كان تعليم الأصوات أمراً أساسياً في كل برنامج لتعليم اللغة الأجنبية . . ولا يمكن أن نتصور برنامجاً لتعليم لغة أجنبية دون أن يكون للتدريب على الأصوات فيه جانب كبير . .

وفي مجال تدريس الأصوات يمكن التمييز بين ثلاثة أنواع من التعليم : هذه الأنواع هي التعليم المعياري Prespective Teaching ويهدف هذا النوع من التعليم الى دراسة ما اكتسبه الطالب من مهارات صوتية في لغته الأم مما يختلف عن الأصوات الجديدة في كثير أو قليل . والعمل على تصحيح هذه المهارات والتقليل ما أمكن من أشكال التداخل بينها وبين المهارات الصوتية الجديدة التي يجب أن يكتسبها للاتصال باللغة الجديدة . .

والنوع الثاني من التعليم هو ما يسمى بالتعليم المنتج Productive Teaching ،ويهدف هذا النوع من التعليم الى إكساب الطالب أنماطاً جديدة من اللغة الجديدة وتدريبه على نطق أصوات ليس لها مثيل في النظام الصوتي في اللغة الأم عند الدارس .

أما النوع الثالث فهو ما يسمى بالتعليم الوصفي Descriptive Teaching ويهدف إلى تزويد الدارس بمعلومات عن خصائص اللغة الجديدة وملامح النظام الصوتي فيها .

والكتاب الذي بين يديك دراسة علمية جادة تنتمي للصنف الأول من تعليم الأصوات وهو التعليم المعياري . . إذ يتصدى الباحث للاجابة عن سؤالين رئيسيين هما :

- ما أهم المشكلات الصوتية التي تواجه الدارسين في برامج تعليم العربية لغير الناطقين بها ؟
- كيف يمكن علاج هذه المشكلات ؟

وتمثل الإجابة عن هذين السؤالين محور الدراسة ، ويستهدف الباحث بها تصحيح أشكال الأداء الصوتي عند الدارس سواء تلك الناجمة عن التداخل Interference بين النظام الصوتي في لغته الأم أو النظام الصوتي للعربية . . أو تلك

الناجمة عن مشكلات تربوية أو وجه من أوجه التقصير في هذه البرامج . .

وتنقسم الدراسة إلى ثلاثة فصول . يعرض الأول فيها لبعض جهود العلماء العرب في مجال الدراسات الصونية ويُعرِّفنا بالنظام الصوتي للعربية من خلال تطور جديد لا يتبع فيه الباحث ما درجت عليه كتب الأصوات العربية .

بينما يعالج الفصل الثاني من هذه الدراسة القيمة قضية تدريس الأصوات العربية ، فيعرض علينا بشيء من التفصيل أهم أسباب المشكلات الصوتية سواء ما يُعزى منها إلى خصائص العربية أو ما يُعزى إلى التداخل اللغوي بين النظامين ، نظام العربية ونظام اللغة الأم للدارسين أو ما يُعزى الى أساليب التعليم ووسائله . ثم يناقش بعض أسس تدريس تعليم الأصوات العربية ، منها التدرج والكتابة الصوْتية والإصفاء وغيرها .

ويأتي الفصل الثالث ليعرض علينا تجربتين ، في مجال تعليم الأصوات العربية ، احداهما تأخذ طريقها في معهد اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود بالرياض والأخرى يقترحها الباحث من خلال وحدة متكاملة يطرحها الباحث لمعالجة مشكلات الأداء الصوتي ، ولقد زَوَّد هذه الوحدة بدليلين أحدهما للطالب والآخر للمعلم . .

وتتميز هذه الدراسة بعدة أمور : منها خطورة الموضوع الذي يتصدى الباحث له وأصالة المعالجة ، ومحاولة الاستقصاء ، وموضوعية الحكم ، وسعة الاطلاع وحسن الإلمام بتجارب الآخرين . . فضلاً عن أن هذه الدراسة القيمة تسهم بجهد في معالجة مشكلات طالما واجهها الدارسون وأشار اليها المتخصصون حتى صارت قاسماً مشتركاً في توصيات كل مؤتمر ومجالاً للحديث في كل لقاء . .

وحسب الباحث شرفاً أن يسهم في تيسير تعلم لغة كتابنا الكريم . نفع الله به وبدراسته وحقق للغتنا العظيمة سبل التقدم .

ذو الحجة ١٤٠٦هـ   أغسطس ١٩٨٦م   دكتور

رشدي أحمد طعيمة

أستاذ مشارك للمناهج وطرق تدريس العربية للناطقين بلغات أخرى

ورئيس قسم المناهج بكلية التربية ـ جامعة المنصورة . ج . م . ع

المقـــدمة

اللغة العربية لغة شرفها الله بالقرآن الكريم الذي ضمن حفظه بقوله جل وعلا : ﴿ إنَّا نحن نزَّلنا الذِّكر وإنا له لحافظون ﴾[1] . فضمن بذلك حفظ اللغة التي نزل بها ، ولعل في هذا سر صمود اللغة العربية لجميع الهجمات الشرسة التي واجهتها وما زالت تواجهها إلى اليوم .

وقد كـان ـ وما يزال ـ نشر اللغة العـربية وظيفة مقـدسة يتطوع لأدائهـا الغيورون على كتابه وسنة نبيه في كل زمان ومكان .

وقد كان صحابة رسول الله ـ صلى الله عليه وسلم ـ هم السابقون في تعليم الدين ، واللغة العربية باعتبارها وسيلة لفهم الدين .

وإنْ اختلفت دوافع الدارسين الآن،ومناهج المدرسين فلا زلنا نرى الاهتمام بنشر اللغة يزداد يوماً بعد يوم متمثلاً في المعاهد التابعة لجامعاتنا في المملكة العربية السعودية وبعض الجهات الأخرى في أقطار عربية وإسلامية .

على أن المجال لا يزال طرياً ويحتاج إلى جهود المختصين لأننا إذا نظرنا إلى الجهود المبذولة لنشر اللغة العربية لا نجدها تقارن بالجهود المبذولة لنشر اللغات الأخرى عند ذويها .

لقد ازداد الاقبال على تعلم اللغة العربية مؤخراً بشكل ملحوظ من جميع أقطار العالم على السواء ، فإذا كان كثير من أبناء الدول الإسلامية يحرص على تعلم اللغة العربية لأنها الوسيلة لتعلم الدين الإسلامي وفهمه على حقيقته ، فإن

---

(١) الحجر (٩).

كثيراً من هؤلاء ومن غيرهم من أبناء الدول الأخرى غربية كانت أو شرقية يودون أن يتعلموا العربية رعاية لمصالحهم في الوطن العربي ورغبة في مشاركة أبناء العرب الذين ألغت سبل الحياة العصرية فوارق الزمان والمكان بينهم فلم تعد تلك الفواصل من بحار وجبال إلا حدوداً على الخريطة . وقد كان لانعام الله على الكثير من الأراضي العربية وإغداقه عليها أن جعلها مقصداً يتهافت عليه كل من امتلك الوسيلة ، وهل أسمى وأيسر من اللغة سبيلاً للاتصال ؟! . .

لقد حاول المستعمر فرض سيطرته على الأراضي العربية وآنذاك حاول فرض لغته ، وحين تخلص الوطن العربي من سيطرة المستعمر ، لم يشأ المستعمر قطع تلك الصلة فوجدت لديه الرغبة لتعلم اللغة العربية رغبة في بناء علاقة تقوم على التعايش بدلاً من السيطرة وعلى التبادل الثقافي بدلاً من فرض الثقافة .

والذي يدعونا إلى هذا الاعتقاد هو اهتمام غير العرب بلغة العرب ، ففي العديد من جامعات الغرب أقسام متخصصة لتدريس اللغة العربية ، وفي كثير من هذه الجامعات تعد اللغة العربية مادة تكميلية يستطيع الطالب أن يختار عدداً من الساعات في اللغة العربية لتكملة ساعاته المقررة .

هذه بعض جهود غير العرب لنشر اللغة العربية بينهم ، أما جهود العرب لنشر لغتهم بين غير العرب فإنها وإنْ كان المفروض أن تكون أعظم وأكثر تنظيماً ؛ إلا أن الملاحظ أنها أقل تنظيماً وبرمجة ، والمؤمل إن شاء الله أن يزداد الاعتناء ببرامج نشر اللغة العربية . ولو لم يكن هناك من سبب لذلك إلا إعلاء كلمة الله ونشر دينه لكان في ذلك الخير الكثير .

فاللغة العربية هي لغة القرآن الكريم ولغة الحديث الشريف وفيهما حياة المسلمين ، وكم من مسلم في مشارق الأرض ومغاربها يتوق إلى معرفة هذين المصدرين الكريمين . أفنحرمهم ونحن القادرون على العطاء ؟! . . أفنصد عنهم وهم المقبلون علينا ؟! . . . ألا إنَّ نزول القرآن الكريم بلغة العرب ، وإن كان تشريفاً لهم إلا أنه عبء ثقيل وأمانة غليظة حمِّلوا إياها .

وهنا أسوق حديثاً لوزير الاعلام الباكستاني السيد كوثر نيازي بمناسبة زيارته لجامعة بشاور نصه : « وإذا أردنا أن نقيم قواعد لعلاقات راسخة مع العالم العربي ونتعاون مع هذه الدول الشقيقة فعلينا أن نتعلم اللغة العربية حتى نكون أقرب إلى قلوبهم ، ولا شك أن من يذهب إلى الدول العربية بعد تعلم هذه اللغة سيكون

أدنى إلى أفئدتهم »[1] .

فإذا كان هذا حرص غير العرب على تعلم لغتنا أفنكون نحن المقصرين والمعرضين ؟ ولماذا لا يكون لنا في رسول الله وصحابته الكرام ـ وتابعيهم ـ أسوة حسنة ؟ ألم يجعلوا تعليم عشرة صبيان ثمناً لإطلاق سراح الأسير المشرك ؟ ألم يبعثوا القراء في كل مصر لتعليم أبناء الأمصار كتاب الله كما أنزل على عبد الله ؟

بل لقد ازدهرت دراسة اللغة وعلومها بعد ذلك وظهر نوابغ في اللغة العربية ومتخصصون من غير أهلها مما يدحض القول بصعوبة اللغة العربية ، وقد أعجبني استنباط للوزير الباكستاني في كلمته المشار إليها أعلاه إذ يقول : « فالواقع أنها ـ أي اللغة العربية ـ ليست باللغة الصعبة بدليل قوله تعالى : ﴿ ولقد يسرنا القرآن للذكر فهل من مُدَّكر ﴾[2] . فإذا كان القرآن الكريم قد أقر هذه الحقيقة فلا بد من أن تكون فعلاً لغة سهلة ميسرة »[3] .

وفي ظل هذه الصحوة قيض الله لهذه اللغة جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية ، وهي ـ وإنَّ لم تكن سابقة في هذا المجال ـ إلا أنها الأكثر نشاطاً فيه . وفي ظل اهتماماتها أوجدت معهد تعليم اللغة العربية لغير العرب ، ثم أوجدت قسم تأهيل المعلمين ليكون النواة لتجنيد الدعاة إلى القرآن الكريم ولغته المقدسة .

كما أوجدت الجامعة مراكز إسلامية في أصقاع من العالم الإسلامي لنشر لغة القرآن الكريم .

ونشر اللغة العربية بين ارجاء المسلمين من غير العرب يكتنفه كثير من الصعوبات والمشكلات نرجو أن يساهم هذا البحث بتذليل شيء منها .

فالمتأمل في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في أصقاع المعمورة يدرك أول ما يدرك أن غالبية مدرسيها يدرسونها وكأنها لغة أولى لا ثانية ، ويتبعون فيها الوسائل أو الطرق ذاتها المتبعة في تعليم الناطقين باللغة . . بل ويقررون المناهج والكتب عينها التي تقدم لأبناء اللغة . وسبب هذه المشكلة أن كثيراً من هؤلاء لا

(١) كوثر نيازي ـ أهمية اللغة العربية وأفضليتها ص ١٤ .

(٢) سورة القمر آية (١٧).

(٣) كوثر نيازي ـ أهمية اللغة العربية وأفضليتها ص ١٦ .

يدركون هذه الفروق بين تدريس اللغة لأبنائها وتدريسها لغير أبنائها . والذين يدركون هذه الفوارق لا يملكون الوسيلة ، لأن التأليف في هذا المجال نادر جداً . . . ومن يملك منهم الوسيلة لإعداد كتب خاصة قد لا يجد من يسانده ويقف إلى جانبه . . خاصة أن تأليف الكتب موضوع يحتاج إلى فريق ولا يمكن أن يقوم بعبئه الفرد . . وفي هذا البحث المتواضع : محاولة لتمهيد السبيل أمام معلمي اللغة ووضع أسس عامة وخاصة لتدريس جانب من جوانب اللغة العربية لغير أبنائها وهو الجانب الصوتي ولفئة معينة منهم هي فئة الراشدين وهم من تجاوزوا من العمر ثمانية عشر عاماً .

أما سبب اختياري للأصوات العربية من عموم اللغة فلأن هذا الجانب مهمل حتى في تدريس اللغة العربية لأبنائها ظناً منا بأن الهدف من اللغة هو التعلم والتعلم يتحصل بالقراءة . . ولكن الدراسات الحديثة أثبتت أن اللغة مهارة ، ووظيفتها الاتصال قبل أي شيء آخر ، وبناء على هذا فلا بد من تدريس اللغة على هذا الأساس .

ولأن أول ما يلفت انتباه ابن اللغة حين يستمع إلى غريب عنها هو الجانب الصوتي منها ، فقد قصرنا هذا البحث على الجانب الصوتي للغة العربية .

أما جعل هذا البحث مختصاً بالراشدين فلأنهم يشكلون نسبة كبيرة من الدارسين ، ففي سني الطفولة يكون التلميذ مشغولاً بتعلم لغته الأم وبدراسة منهجية تمهد له سبل الحياة . . وحين يتجاوز هذه المرحلة فيفد إلى الوطن العربي عاملاً أو موظفاً أو سائحاً أو ساعياً لمعرفة دينه ـ إن كان من المسلمين ـ يصبح وضع برامج تعليم اللغة العربية أمراً مطلوباً من هذه الفئة ومطالباً به المهتمون من أبناء العروبة . . ومع أن هذا البحث مخصص لتعليم الراشدين إلا أنني لم أخصص فقرة واحدة للحديث عن هؤلاء . . لأن البحث برمته موجه إلى مدرسي هذه الفئة دون غيرهم . ولا أجد بأساً هنا أن أضيف أهم ما يتميز به الراشدون عن غيرهم حين تعلم اللغة . .

فأول ما يميز هؤلاء عن غيرهم الدافعية الذاتية للتعلم ، فهؤلاء يقبلون على التعلم بدافع ذاتي كلٍّ يحدوه رغبة في تعلم اللغة العربية فمن هادف إلى تعلم الدين الإسلامي وهذا وسيلته اللغة العربية ، ومن هادف إلى الاتصال بالعرب والتعايش معهم ، ومن هادف إلى الوقوف على خصائص المجتمع العربي ، إلى غير ذلك من الأهداف الدينية والدنيوية .

وهذه الدافعية - في نظري - تغطي كل ما يعتري الراشدين من انشغال بأعباء الحياة ، وقصور في جهازهم الصوتي مقارناً بالصغار أو الناشئين .

وقد جعلت هذا البحث ثلاثة فصول في جانبين رئيسين :

الجانب الأول :

وهو الجانب النظري ، وبحثت في فصله الأول « الأصوات العربية » واشتمل هذا الفصل على مبحثين :

الأول : نبذة موجزة عن جهود العلماء العرب والمسلمين في مجال دراسة الأصوات العربية في فترة لم يكن فيها آلات حديثة ولا مختبرات لغة ولا أجهزة تسجيل ، كل ما هنالك الملاحظة المباشرة . وقد دفعني إلى تصدير الفصل الأول بهذا المبحث أمران :

الأول : الاهمال من جانب اللغويين المعاصرين ونسبة كل شيء في هذا المجال إلى دراسات الغربيين .

والثاني : توصل هؤلاء العلماء إلى وصف دقيق للأصوات العربية مخارجها وصفاتها وشيوعها وتأثرها بما يجاورها ، بل لقد درسوا بعض الفونيمات فوق القطعية - وخاصة الوقفة - تلك التي لا يعيرها كثير من الباحثين اليوم أدنى اهتمام . .

وجعلت المبحث الثاني من هذا الفصل للأصوات العربية فبينت مخارجها . . وصفاتها وما يعتريها عند مجاورتها لغيرها من الأصوات .

ولم أقتصر على الأصوات الصامتة والصائتة وهي ما تعرف بالفونيمات القطعية بل تجاوزت ذلك إلى الفونيمات فوق القطعية وهي المظاهر المصاحبة للنطق من نبر وتنغيم ووقفة . .

وكان هدفي من عرض النظام الصوتي للغة العربية أنه أساس من الاسس العامة التي لا بد أن يلم به من يجند نفسه لتدريس الأصوات العربية انطلاقاً من مبدأ فاقد الشيء لا يعطيه . وإن كان هذا العرض غير كاف للمدرس المتخصص إلا أنه يقدم له أرضية صلبة يمكن أن يقف عليها .

وفي الفصل الثاني من هذا البحث تناولت : « تدريس الأصوات العربية لغير الناطقين بها من الراشدين » .

وإذا كنت قد جعلت معرفة المعلم بالأصوات العربية الأساس الأول الذي يجب أن يستند إليه معلم اللغة فقد جعلت معرفته للصعوبات الصوتية التي تواجه متعلمي العربية من غير أبنائها أساساً ثانياً فدون معرفته لهذه الصعوبات الواقعي منها والمتوقع لا يمكن أن يؤدى درساً في الأصوات .. لأن هذه الصعوبات هي صلب تدريس الأصوات لغير أهلها ، فمعظم الأصوات لا تشكل صعوبة على الدارسين ولكن القليل منها هو الذي يتطلب جهد المدرس فما يخطىء فيه فئة من الدارسين قد لا يخطىء فيه غيرهم ∴ . وما هو سهل على فئة قد يكون عائقاً للتعلم لدى فئة أخرى .. ومعرفته للصعوبات الصوتية تنير له الطريق لوضع الحلول الملائمة لها ..

وبعد هذين الأساسين العامين توجهت إلى عرض بعض الأسس الخاصة كالتدرج في تقديم الأصوات كما ونوعاً ، ومهارة الاستماع التي أسميتها في هذا البحث « مهارة الاصغاء » نظراً لأن الأخيرة تعبر عن المقصود من الاستماع خير تعبير ، وعددت هذه المهارة أساساً لتعليم الأصوات يحتاج المتعلم إلى التدريب عليه .. لأن اللغة مهارة ، والمهارة لا تكتسب إلا بالتدريب واللغة منطوقة قبل أن تكون مكتوبة ، ونطق الأصوات يتطلب الاصغاء إليها جيداً قبل التدرب على نطقها .. وتحدثت كذلك عن دور المعلم في تدريس الأصوات وضرورة استخدامه لمختبر اللغة - أو في الأقل - جهاز التسجيل .

ثم تحدثت عن الطريقة السمعية الشفوية لما رأيت أنها أكثر الطرق ملاءمة لتدريس الأصوات ، وإن كان التدريس مواقف متجددة لا يمكن معه اتباع طريقة بعينها ، ولذلك أدخلت عليها شيئاً من التعديل جعلها - في نظري - أكثر ملاءمة ..

وتحدثت في ختام هذا الفصل عن أساس آخر وهو التدريبات في الدروس الصوتية وعرضت لتدريبات يقدمها المعلم في مرحلة التمييز وأخرى في مرحلة الانتاج .

والفصل الثالث وهو الجانب التطبيقي قسمته إلى قسمين :

في القسم الأول منه عرضت لمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

بالرياض التابع لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية . . أهدافه ونشأته ثم اخترت البرنامج المسائي منه وتحدثت عما شاهدت في هذا المعهد من جهد لتعليم المقيمين بمدينة الرياض الناطقين بغير العربية ، وقد رأيت منه ما سرني . . والفضل ـ بعد الله ـ لأسرة هذا المعهد . .

أما القسم الثاني من هذا الفصل فقد جعلته نموذجاً لدروس صوتية هي عبارة عن وحدة لتدريس الأصوات مع شرح طريقة تدريسها والتدريب عليها . وقد صممت الوحدة في جزئين الأول خاص بالطالب والثاني عبارة عن كتاب مصغر للمعلم .

وفي الخاتمة لخصت ما قمت به من عمل وما توصلت إليه من نتائج .

وبعد : فلست أزعم الكمال ولا أني أتيت بالجديد والمفيد أو أني هدمت نظريات وأقمت غيرها إلى آخر ما يطلب من الباحثين . .

ولا أغرق في التواضع فأغمط نفسي حقها وأقول إنه جهد المقل . .

ولكني أقول هذا ما استطعت بذله من جهد في ميدان قلّ فيه التأليف وفي فترة لا تتيح للباحث عمل ما يطمح إليه . .

والله أسأل أن يجعل عملنا هذا خالصاً لوجهه الكريم . . . ، ، ،

المؤلف

الفصل الأول

الأصوات العربية

١ ـ جهود العلماء العرب في مجال الدراسات الصوتية .

٢ ـ النظام الصوتي في اللغة العربية .

١ ـ جهود العلماء العرب في مجال دراسة الأصوات العربية

للعلماء العرب جهود بارزة وقيمة في دراسة الأصوات العربية : مخارجها وصفاتها وتحديد نسبة الشيوع فيها مما يصلح أن يكون نواة للدراسة العلمية المنهجية للأصوات العربية وتدريسها .

وقد دعمت الدراسات الحديثة كثيراً من نظرياتهم في هذا المجال ، والقليل من آرائهم التي خالفت النظريات الحديثة يردها المعاصرون إلى التطور الذي حدث في نطق الأصوات لا إلى أخطاء منهجية أو تحليلية .

وأول الذين قاموا بملاحظة مخارج الأصوات هو الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت ١٧٤) حيث وضع معجمه المسمى بمعجم « العين » مبتدئاً بالعين على أساس أن مخرجها من أقصى التجويف الفموي ، ثم انتقل إلى الأصوات التي تليها في البعد حتى وصل إلى الأصوات الأمامية التي تنطق من الشفتين .

وقد يؤخذ عليه ان العين ليست أبعد الأصوات غوراً ، إذ أن الهمزة والهاء مخرجهما من الحنجرة ، وقد أوضح رأيه حين سئل لم بدأت بالعين ولم تبدأ بالهمزة فقال : « لم أبدأ بالهمزة لأنه يلحقها النقص والتغيير والحذف ، ولا بالهاء لأنها مهموسة خفية لا صوت لها ، فنزلت إلى الحيز الثاني وفيه العين والحاء فوجدت العين أنصع الحرفين »[١] .

ثم ان المتصفح لكتاب سيبويه تلميذ الخليل الذي ألف في القرن الثاني الهجري ليجد أن سيبويه لا يقل عن أي عالم من علماء الأصوات المحدثين في وصف المخارج وكيفية النطق ووصف الصوت وصفاً دقيقاً ينبني على الملاحظة

(١) السيوطي ، المزهر في علوم اللغة وأنواعها ، ١/٩٠ .

الدقيقة ، وهي من أولى الخطوات الواجب اتباعها في وصف أية لغة من اللغات ، وسنعرض أثناء وصف الأصوات ومخارجها مقتطفات من كلام سيبويه لا يختلف عن وصف المحدثين كثيراً .

وتلاهما بعد ذلك ابن جني (القرن الرابع الهجري) في مؤلفه المشهور (سر صناعة الإعراب) وإليه ينسب مصطلح « الحروف الذلقية » أي التي تجري على ذلق اللسان .

وتلا هؤلاء الزمخشري في « المفصل » (القرن السادس الهجري) ثم ابن الجزري في كتابه « النشر في القراءات العشر » في أوائل القرن التاسع الهجري ولكنا لا نجد في هذه الكتب المشهورة شيئاً جديداً أضافه أصحابها على كلام سيبويه في أصوات اللغة سوى بضعة مصطلحات ترددت في كتبهم ولا تزال تتردد على ألسنة دارسي القراءات حتى الآن من أمثال : لثوية ، ذلقية ، أسلية ، قطعية ، شجرية ، لهوية[1] .

غير أن الظاهرة التي كانت منتشرة لدى العلماء القدامى عدم التخصص في فن بعينه بل كان مبلؤهم الأخذ من كل علم بطرف أو الموسوعية بعبارة أخرى . لذلك نجد لدى عالم موسوعة هو الجاحظ دراسات صوتية دقيقة .

إن أهم ما يميز الجاحظ في دراساته الصوتية إدراكه التام للفرق بين تعليم العربي اللغة العربية وتعليمها لغير العربي ، بل لقد أدرك الصعوبات التي تقف مواجهة لغير العربي حين تعلمه العربية ، بل لقد تجاوز ذلك كله إلى تقسيم الدارسين بحسب جنسياتهم أو بحسب لغتهم الأم ، وحدد أخطاء كل منهم ، وتحدث عن الصعوبات التي تواجهها كل طائفة منهم . وقد تحدث كذلك عن شيوع الأصوات العربية .

إنك إذا طالعت كتاب « البيان والتبيين » تحس أنك أمام بحث واف في الأصوات العربية : سهولتها وصعوبتها بالنسبة للعربي ولغير العربي .

فأول ما يطالعك قوله في « الياء واللام والألف والراء » أنها أكثر الحروف دوراناً على الألسنة ، ويقول في بيان ذلك « واعتبر ذلك بأن تأخذ عدة رسائل ، وعدة خطب من جملة خطب الناس ورسائلهم فانك متى حصلت جميع حروفها

---

(١) ابراهيم أنيس ، الأصوات اللغوية ، ١٠٦ .

وعددت كل شكل على حدة ، علمت ان هذه الحروف الحاجة إليها أشد »[1] .

ومن هنا تلمس منهجاً واضحاً لدى الجاحظ هو الاستقصاء والبحث في أقوال الناس وخطبهم ، أي جانبي النطق والكتابة ، ثم رصد ذلك واستقصائه للوصول إلى الحكم .

وهذا يمثل ما تملكه أحدث النظريات اليوم التي تعني بحصر الشائع من الأصوات والمفردات والتراكيب وإعداد المادة التعليمية في ضوء هذا الشيوع .

ويتحدث عن أول الحروف التي ينطق بها الطفل وكأنه يقول بسهولتها لدى الجميع « والميم والباء أول ما يتهيأ في أفواه الأطفال كقولهم : بابا وماما لأنهما خارجان من عمل اللسان وإنما يظهران بالتقاء الشفتين »[2] .

ويرجع بعض العلماء ذلك الى ان الشفتين هما أول اعضاء النطق التي حصلت على تدريب كاف ، وذلك بسبب الرضاعة . وهذه ملاحظة حسنة من الجاحظ لأن هذين الصوتين مشتركان في الغالبية العظمى من لغات ابناء العالم .

ثم يتحدث الجاحظ عن أصوات فيها شيء من الصعوبة لدرجة أن الأهتم وهو من سقطت ثناياه يجد صعوبة بالغة في إخراجها فيقول: «وليس شيء من الحروف أدخل في باب النقص والعجز من فم الأهتم من الفاء والسين ، إذا كانا في وسط الكلمة[3] .

أما الفاء فان الأهتم لا يستطيع نطقها لأن مخرجها يكون بالتقاء الشفة السفلى بأصول الثنايا العليا ، فإذا كانت الثنايا العليا ساقطة فانه يتعذر النطق بها . أما إذا كان الهتم بسقوط الثنايا السفلى فإن نطقها لا يكون عسيراً ، ولعل الجاحظ أراد بقوله الأهتم : من سقطت ثناياه العليا .

أما السين ففي رأيي أن نطقها ليس عسيراً على الأهتم ، أو ليس في صعوبة نطق الفاء ، إنما التي يمكن أن تشكل صعوبة أكبر على الأهتم هي الأصوات التي تخرج من بين الأسنان وهي الظاء ، الذال ، الثاء ، ولا أدري لِمَ لمْ يذكرها الجاحظ .

على أن ذلك لا يمنع من إيفاء الجاحظ حقه بصفته معلم أصوات ، فقد لاحظ نطق المعوقين في جهاز النطق وصعوبة نطقهم لبعض الأصوات بسبب

---

(١) البيان والتبيين ٢٢/١ . (٢) المصدر السابق ٦٢/١ . (٣) المصدر السابق ٦٢/١.

ذلك . وقد خصصت الدراسات الحديثة مادة تعليمية خاصة بالصم والبكم والخرس ، وغيرهم من ذوي العاهات النطقية التي تمنع النطق السليم .

ثم يتحدث الجاحظ عن صوت من أصعب الأصوات على الاطلاق في العربية لدرجة أن اللغة العربية نسبت إليه فيقول :«فأما الضاد فليست تخرج إلا من الشدق الأيمن إلا أن يكون المتكلم أعسر يسراً[1] مثل عمر بن الخطاب ـ رضي الله عنه ـ فإنه كان يخرج الضاد من أي شدقيه شاء ، فأما الأيمن والأعسر فليس يمكنهم ذلك إلا بالاستكراه الشديد »[2] .

والضاد التي يتحدث الجاحظ عن صعوبتها هي التي كانت تنطق وقتئذ ، وكانت تشبه الظاء المهموسة ، وهي التي في نطقها صعوبة ، أما الضاد التي تنطق اليوم في البلاد العربية قاطبة فليس في نطقها صعوبة ، أما ربط نطق الضاد يكون الانسان أيمن أو أعسر واختلافه عمن هو أعسر فان الجاحظ لم يبين العلاقة في ذلك ، ولا أدري إن كان قد قام بعملية استقصاء لذلك أم لم يقم بذلك .

وينتقل بعد ذلك إلى الأمم فيتحدث عن أكثر الحروف دوراناً عند الروم والجرامقة فيقول : « ولكل لغة حروف تدور في أكثر كلامها كنحو استعمال الروم للسين ، واستعمال الجرامقة للعين »[3] مما يدل على أن الجاحظ لغوي بفطرته لَحَظَ لغات الروم والجرامقة والفرس وأهل السند وغيرهم وعرف الشائع في أصواتهم ، ولا نعرف عالماً من علماء اللغة اليوم استطاع ان يقوم بمثل هذا الحصر للأصوات الشائعة في لغات الأمم برغم تعدد وسائل البحث العلمي وأدواته اليوم وانعدامها في عهد الجاحظ .

وينسب إلى الأصمعي قوله : « وليس للروم ضاد ، ولا للفرس ثاء ، ولا للسرياني ذال »[4] وهذه دراسة تقابلية بين النظام الصوتي للغة العربية والنظام الصوتي لهذه اللغات .

وللسيوطي دراسة مشابهة ذكر فيها ما تنفرد به اللغة العربية كالحاء والظاء والضاد وأل الشمسية والقمرية ، وتحدث عن انفراد العرب بالهمز في عرض

---

(١) الأعسر اليسر الذي يعمل بيديه جميعاً (المعجم الوسيط) .

(٢) البيان والتبيين ٦٢/١ .

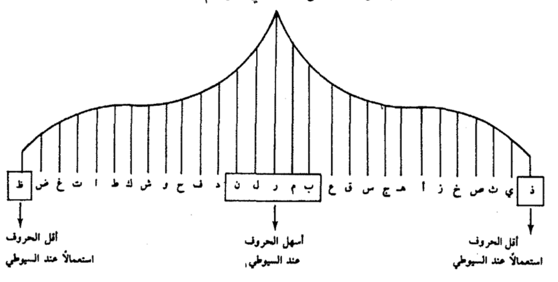
(٣) المصدر السابق ٦٤/١ ـ ٦٥ .

(٤) المصدر السابق ٦٥/١ .

الكلام مثل قرأ قال: «ولا يكون في شيء من اللغات إلا ابتداء»[1] وهذه حقيقة نلمسها في اللغات الأوروبية اليوم. وتحدث عن شيوع بعض الأصوات العربية أكثر من غيرها وندرة استعمال اصوات اخرى يقول: «واعلم أن أكثر الحروف استعمالاً عند العرب الواو والياء والهمزة، وأقل ما يستعملون على ألسنتهم لثقلها الظاء ثم الذال ثم الثاء ثم الشين ثم القاف ثم الحاء ثم العين ثم النون ثم اللام ثم الراء ثم الباء ثم الميم، فأخف هذه الحروف كلها ما استعمله العرب في أصول ابنيتهم من الزوائد لاختلاف المعنى[2].

والحروف الخمسة الأخيرة هي من أسهل الحروف نطقاً في كثير من اللغات ولا بد أن السيوطي أراد أن يقول: «إلى ان تصل إلى النون ثم اللام ثم الراء ثم الباء ثم الميم» فهو بدأ بالترتيب من الصعب إلى السهل.

وقد دهشت غاية الدهشة حين اطلعت على رسم بياني لتوزيع الحروف العربية حسب شيوعها عمل باستخدام الكمبيوتر مطبقاً على جذور معجم الصحاح[3]، لا يختلف في نتيجته كثيراً عما حدده السيوطي في دراسته التي كان عمادها الملاحظة المباشرة، وأنقلُ فيما يلي الرسم ذاته:



لاحظ أن السيوطي بدأ بالظاء والثاء بصفتهما أقل الحروف استعمالاً وانتهى

---

(١) السيوطي، المزهر في علوم اللغة وأنواعها ٣٢٨/١ - ٣٢٩.

(٢) المصدر السابق ١٩٥/١.

(٣) علي حلمي موسى - دراسة احصائية لجذور معجم الصحاح (باستخدام الكمبيوتر)، مطبوعات جامعة الكويت ١٩٧٣ (ص ١٧٩).

بالباء ، الميم ، الراء ، اللام ، النون ، باعتبارها أكثرها استعمالاً وهو مطابق تماماً لهذا العمل العلمي الدقيق .

وقد نبه الجاحظ إلى حقيقة هي ان غير العربي لا يستطيع مجاراة العربي في لغته مهما تعلم وأين نشأ ، وضرب لذلك أمثلة موسعة للحن في كلام الموالي واللثغة حتى من خطباء مفوهين وولاة وسأورد هنا شيئاً مما ذكر لكنني أقول : يمكن أن يكون للجاحظ في قبول هذه الفكرة عذر وعرضها بوصفها مسلمة لا تقبل الجدل ، لأن الجاحظ وغيره من المهتمين باللغة لم تكن لديهم الوسائل المعينة الحديثة ولم يتيحوا الفرصة للدارسين لممارسة التدريب الكافي على الأصوات . أما في وقتنا الحاضر فان الوسائل الحديثة والجهود المبذولة في مجال تعليم اللغات من شأنها أن تجعل الاجنبي عن لغة ينطقها كأهلها .

يقول الجاحظ : « وقد يتكلم المغلاق الذي نشأ في سواد الكوفة بالعربية المعروفة ويكون لفظه متميزاً فاخراً ومعناه شريفاً كريماً ويعلم مع ذلك السامع لكلامه ومخارج حروفه أنه نبطي وكذلك إذا تكلم الخراساني على هذه الصفة ، فانك تعلم مع إعرابه وتخير ألفاظه في مخرج كلامه انه خراساني وكذلك إن كان من كتاب الأهواز »[1] .

ويمضي الجاحظ في تشاؤم من امكانية محاكاة غير العربي للعربي خاصة إذا كان كبيراً فيقول : « ألا ترى أن السندي إذا جلب كبيراً فانه لا يستطيع إلا أن يجعل الجيم زاياً ولو أقام في عليا تميم وفي سفلى قيس وبين عجز هوازن خمسين عاماً . وكذلك النبطي القح خلاف المغلاق الذي نشأ في بلاد النبط لأن النبطي القح يجعل الزاي سيناً ، فاذا أراد أن يقول زورق قال سورق . ويجعل العين همزة فإذا أراد أن يقول مشمعل قال مشمئل »[2] .

وينتقل بناء على ذلك إلى لكنة بعض الموالي فيضرب أمثلة لعدد من الموالي بلغوا في الفصاحة شأواً بعيداً إلا أن لكنتهم تبدو واضحة تشير إلى أصول نشأتهم فيقول : « فمن اللكن ممن كان خطيباً أو شاعراً أو كاتباً داهياً زياد بن أبي

---

(١) الجاحظ ، البيان والتبيين ١/٦٩ .

(٢) الجاحظ البيان والتبيين ١/٧٠ .

سلمة أبو أمامة وهو زياد الأعجم . قال أبو عبيدة : كان ينشد قول الشاعر :

فتى زاده السلطان في الود رفعة   إذا غيـر السلطان كـل خليـل

قال : كان يجعل السين شيناً والطاء تاء فيقول : « فتى زاده الشلتان » .

ومنهم سحيم عبد بني الحسحاس قال له عمر بن الخطاب ـ رحمه الله ـ بعد أن أنشد قصيدته التي يقول فيها :

عميـرة ودع إن تجهزت غـادياً   كفى الشيب والاسلام للمرء ناهيا

قال له عمر : لو قدمت الاسلام على الشيب لأجزتك . فقال له : ما سعرت- يريد ما شعرت ، جعل الشين المعجمة سيناً غير معجمة .

ومنهم عبد الله بن زياد والي العراق قال لهانىء بن قبيصة : أهروريّ سائر اليوم ؟ يريد أحروري ؟[١] فاستبدل الصوت الأسهل (الهاء) بالصوت الأصعب (الحاء) .

ويمضي في ضرب العديد من الأمثلة على اخطاء الموالي مما لا يتسع المجال لسرده ، ومن طريف ما يرويه الجاحظ ـ مما له صلة بموضوعنا قوله: إن النخاس يمتحن لسان الجارية إذا ظن أنها رومية وأهلها يزعمون أنها مولدة بأن تقول : ناعمة وتقول : شمس ثلاث مرات متواليات[٢] .

ويتكلم الجاحظ عن اللثغة والحروف التي تدخلها ، ويفرق في ذلك بين لثغة الصبي ولثغة الشيخ الهرم فيقول :

« والذي يعتري اللسان مما يمنع من البيان أمور منها اللثغة التي تعتري الصبيان إلى أن يُنَشَّئُوا وهو خلاف ما يعتري الشيخ الهرم الماج[٣] المسترخي الحنك المرتفع اللثة وخلاف ما يعتري اصحاب اللكن من الأعاجم ومن ينشأ من العرب مع العجم »[٤] .

---

(١) الجاحظ ، البيان والتبيين ١/٧١ ـ ٧٢ .
(٢) المرجع السابق ١/٧١ .
(٣) الماج : الهرم الذي يمج ريقه ولا يستطيع حبسه .
(٤) المصدر السابق : ١/٧١ .

وبعد : فقد مررت مرور الكرام على علماء اللغة المتخصصين أمثال الخليل وسيبويه وابن جني ، ولكني توقفت عند الجاحظ والسيوطي لسببين : الأول أن أولئك اللغويين قد أخذوا حقهم من الدراسة والثاني لكون الآخرَيْن ألصق ببحثنا هذا فهما قد خاضا في علم اللغة التقابلي والصعوبات اللغوية وظاهرة الشيوع والتوزيع الموقعي لبعض الأصوات .

٢ - النظام الصوتي في اللغة العربية

النظام الصوتي في اللغة العربية - كأي نظام صوتي آخر - يشتمل على :

(١) فونيمات قطعية SEGMENTAL PHONEMES وهي عبارة عن الأصوات الصامتة والأصوات الصائتة .

(٢) فونيمات فوق قطعية SUPRA- SEGMENTAL PHONEMES وهي عبارة عن ظواهر مصاحبة للنطق كالنبر STRESS والتنغيم INTONATION والوقفة JUNCTURE وطبقة الصوت PITHCH والطول LENGTH واللحن TONE وغير ذلك من موسيقى الكلام .

وسأتحدث عن هذه جميعاً ولكن مع التركيز على الأهم . وأعني بالأهم هنا ما تنفرد به اللغة العربية من أصوات لا توجد في كثير من اللغات غيرها . أو توجد في غيرها من اللغات ولكن تنفرد اللغة العربية في نطقها بطريقة خاصة أو بتوزيع موقعي مغاير ، أو تشترك مع غيرها في ظواهر يتضح تميز اللغة العربية عن سواها في أدائها . أو بعبارة أخرى : تلك الأصوات والظواهر التي تشكل عقبة أمام متعلمي العربية من غير أهلها .

وعموماً ، فليس الهدف من هذا البحث هو وصف النظام الصوتي لذاته وإنما الهدف هو إلقاء الضوء فقط بالقدر الذي يسمح بمناقشة سبل تعليم الأصوات العربية لغير أهلها .

* * *

الأصوات العربية : مخارجها وصفاتها :

تنقسم الأصوات العربية إلى نوعين رئيسين هما :

(١) الأصوات الصامتة CONSONANTS.

(٢) الأصوات الصائتة VOWELS.

أولاً : الأصوات الصامتــة :

المتتبع لمخارج الأصوات في اللغات المختلفة يجد أنها تتوزع في بعضها على طول المجرى على حين أنها في بعضها الآخر قد تتجمع في موضع أو موضعين أو ثلاثة ، وإن أول ما يبدو من حالة الأصوات العربية هو توزعها في أوسع مدرج صوتي عرفته اللغات ، ذلك أن الحروف العربية تتدرج وتتوزع في مخارجها ما بين الشفتين من جهة وأقصى الحلق من جهة أخرى فنجد الفاء والباء ومخرجهما من الشفتين من جانب ، والهمزة والهاء ومخرجهما من الحنجرة من جانب آخر وتتوزع بقية الأصوات العربية بين هذين المخرجين في المدرج الصوتي .

وأود فيما يلي أن أناقش الاستاذ محمد المبارك في قوله : « قد تجد في لغات أخرى غير العربية حروفاً أكثر عدداً ولكنها محصورة في مخارجها في نطاق ضيق ، وفي مدرج أقصر ، وقد تجدها مجتمعة متكاثرة في جانب الشفتين وما والاهما من الفم أو الخيشوم في اللغات الكثيرة الغنة ، أو تجدها متزاحمة في جهة الحلق ، وفي كلا الحالين ضيق في الأفق الصوتي واختلال في الميزان الصوتي ، وفقدان لحسن الانسجام بسبب سوء توزيع الحروف .

« تمتاز اللغة العربية في مجموع أصوات حروفها بسعة مدرجها الصوتي سعة تقابل أصوات الطبيعة في تنوعها وسعتها ، وتمتاز من جهة أخرى بتوزعها في هذا المدرج توزيعاً عادلاً يؤدي إلى التوازن والانسجام بين الأصوات »[١] .

إذ أنني أرى أن قوله عن اللغات الأخرى : « وفي كلا الحالين ضيق في الأفق الصوتي ، واختلال في الميزان الصوتي ، وفقدان لحسن الانسجام بسبب سوء توزيع الحروف » قد دفعه إليه حماسه للدفاع عن اللغة العربية ، وقد أنساه هذا الدفاع أن اللغات الأخرى تنطق أصواتها في يسر وسهولة ولا تجد في ذلك اختلالاً في الميزان الصوتي ولا فقداناً لحسن الانسجام، لأن أبناء كل لغة يطوعون نظامهم الصوتي الخاص بلغتهم بطريقة تؤدي إلى السهولة واليسر أينما كان مخرج

(١) محمد المبارك ، فقه اللغة وخصائص العربية ، ص ٢٤٩ ـ ٢٥٠ .

الصوت ، ومهما تجمعت هذه الأصوات في مخرج واحد .

أما قوله : « إن اللغة العربية تمتاز بسعة مدرجها الصوتي » فهذا قول لا غبار عليه ، إلا أن توزع هذه الأصوات على المدرج ليس توزيعاً عادلاً ـ كما ذكر ـ لأننا لو تأملنا مخارج الأصوات العربية لوجدنا أن ما يقرب من نصف الأصوات العربية تتكدس في المنطقة الأمامية من الفم ، في حين أن المنطقة الخلفية ليس لها نصيب إلا في عدد قليل من الأصوات .

*

ويختلف عرض الأصوات العربية في كتب القدماء والمحدثين على السواء فمنهم من يصنفها في مجموعات بحسب مخارجها ، ومنهم من يعرضها بحسب صفاتها المشتركة ، وقد ارتضيت المنهج الأول وهو تصنيف الأصوات حسب مخارجها مبتدئاً بأقصى هذه المخارج وهو الحنجرة ومتجها في المجرى الصوتي قدماً إلى الشفتين .

وقد تراوحت مخارج الأصوات العربية عند علمائها ـ قديمهم وحديثهم ـ بين عشرة مخارج وسبعة عشر مخرجاً ويأتي هذا التفاوت في العدد بسبب دمج بعض المخارج المتقاربة في بعض ، أو المبالغة في الفصل بين المخارج .

وقد اتبعت هنا نظاماً وسطاً يبلغ بالمخارج أحد عشر مخرجاً ، وسأعرض فيما يلي الأصوات العربية في إيجاز وتركيز على النحو التالي :

١ ـ الأصوات الحنجرية : GIOTTALS

في العربية صوتان حنجريان هما : الهمزة /ء/ والهاء /هـ/ .

١ ـ الهمزة /ء/ :

أقرر بادىء ذي بدء أن الهمزة لا تنفرد بها اللغة العربية وأنها موجودة في كثير من اللغات ، ولكن الذي تنفرد به اللغة العربية هو وجودها في وسط الكلمة أو في آخرها . ولذلك أشار « السيوطي » في كتابه « المزهر » إذ يقول نقلاً عن ابن فارس : « انفردت العرب بالهمز في عرض الكلام مثل : قرأ ، ولا يكون في شيء من اللغات إلا ابتداء »[١] .

---

(١) المزهر ٣٢٨/١ .

والهمزة صوت حنجري انفجاري ، حين النطق به ينقفل المزمار تمام الانقفال وينطبق الوتران الصوتيان تمام الانطباق فلا يسمح للهواء بالمرور مدة قصيرة ، ثم حين تنطق الهمزة يسمع انفجار خفيف[1] .

فالهمزة صوت شديد انفجاري ، بل إنها أكثر الأصوات العربية شدة لأن الانحباس في المزمار والانفتاح قويان يحتاجان إلى مجهود عضلي كبير .

ونظراً لهذه الشدة البالغة فقد لجأت اللغة إلى اتخاذ وسائل لتخفيفها، من هذه الوسائل تسهيلها أي حذفها من النطق ، فقرىء (يومنون) بدل (يؤمنون) ، وهذه الوسيلة تتبعها العامية في كثير من البلاد العربية فيقولون (راس) بدل (رأس) و (بير) بدلاً من (بئر)[2] .

وقد عدها القدماء من الأصوات المجهورة وعدوا مخرجها من أقصى الحلق مما يلي الصدر ، ويذهب اللغويون المعاصرون مذاهب في وصف الهمزة بالجهر أو الهمس فالدكتور تمام حسان[3] والأستاذ محمد الأنطاكي[4] يعدانها مهموسة ، والدكتور كمال بشر يعدها صوتاً حنجرياً انفجارياً لا بالمجهور ولا بالمهموس[5] . والدكتور ابراهيم أنيس[6] كذلك يعدها وسطاً بين المهموسة والمجهورة لأن مخرجها هو فتحة المزمار نفسها ، فالثنيات الصوتية مشغولة بآلية إحداث صوت الهمزة فلا هي متباعدة شأنها مع الأصوات المهموسة ولا متقاربة فتهتز شأنها مع المجهورة ، وكذلك يرى الدكتور كمال بدري[7] أن الهمزة صوت لا بالمهموس ولا بالمجهور ، إذ أن وضع الأوتار الصوتية حال النطق بها لا يسمح بالقول بوجود ما يسمى بالجهر أو ما يسمى بالهمس . ولعل القول بأنها بين بين أصوب الآراء ، لأن الهمزة « تتكون وتتم بمرحلتين : المرحلة الأولى مرحلة انطباق الوترين ، وفيها

---

(١) كمال بدري ، علم اللغة المبرمج ١٢٢ .
(٢) عقد ابن قتيبة في كتابه المعروف بـ « أدب الكاتب » فصلا عما يهمز والعوام تدع همزه وفصلاً عما يهمز والعوام تبدل الهمزة أو تحذفها .
(٣) مناهج البحث في اللغة ٩٧ .
(٤) الوجيز في فقه اللغة ١٨٦ .
(٥) علم اللغة العام (الأصوات) ١١٢ .
(٦) الأصوات اللغوية ٩١ .
(٧) علم اللغة المبرمج ، الأصوات ١٢٢ .

ينضغط الهواء من خلفهما « الوترين » فينقطع النفس ، والمرحلة الثانية مرحلة خروج الهواء المضغوط فجأة محدثاً انفجاراً مسموعاً ، وهاتان المرحلتان متكاملتان ، ولا يمكن الفصل بينهما أو النظر إلى إحداهما دون الأخرى ولنا أن نقول . . إن المرحلة الأولى وهي مرحلة قطع النفس أهم في تكوين الهمزة من المرحلة الثانية . ومن ثم كانت تسميتها همزة قطع . وفي هذه المرحلة الأولى تكون الأوتار في وضع غير وضع الجهر والهمس معاً »[١] .

وإذا كان القدماء قد عدوها مجهورة مثل سيبويه ، وهي اليوم مهموسة أو بين بين فلعل ذلك راجع إلى أن نطقها آنذاك كان يخالف ما هي عليه اليوم شأنها في ذلك شأن غيرها من الأصوات التي تغير نطقها .

ويلتمس العذر للقدماء بوصفهم إياها بالجهر أحد العلماء المعاصرين فيعزو ذلك إلى أنها قد تسهل أي إن اقفال الأوتار الصوتية قد لا يكون تاماً حين النطق بها بل يكون إقفالاً تقريبياً ، وفي حالة التسهيل هذه يحدث الجهر ولكن المجهور حينئذ ليس وقفة حنجرية ، بل تضييقاً حنجرياً أشبه بأصوات العلة منه بهذا الصوت[٢] .

والملاحظ بعد ذلك أن صوت الهمزة ليس في درجة الصعوبة كالعين مثلاً لأن غير العربي إذا حاول نطق العين فإنه يلجأ إلى الهمزة بدلاً فيقول : (المؤلم) بدلاً من (المعلم) .

٢ ـ الهـاء / هـ/ :

مخرج الهاء من الحنجرة .. يتكون هذا الصوت بأن يمر الهواء خلال انفراج واسع في الوترين الصوتيين وينفتح الفم متخذاً الشكل الذي يتخذه حين النطق بالفتحة ، ثم يمر الهواء عبر التجويف الفموي[٣] . وهو صوت رخو ، وقد عده القدماء مهموساً وهو كذلك ، ولكن أحد المعاصرين[٤] يعده مجهوراً ويعلل ذلك بأنه يتم النطق به بتضييق الأوتار الصوتية إلى مرحلة في منتصف الطريق بين الجهر والهمس ، حتى إذا مر هواء الرئتين بينهما كان لاحتكاكه بهما أثر صوتي لا هو

---

(١) كمال بشر ـ علم اللغة العام (الأصوات) ١١٢ .
(٢) تمام حسان ـ مناهج البحث في اللغة ٩٧ .
(٣) كمال بدري ، علم اللغة المبرمج ١٢٣ .
(٤) تمام حسان ، مناهج البحث في اللغة ١٠٣ .

بالحس ولا هو بالتنفس ، هذا الأثر الصوتي فيه بعض الذبذبة ، وذلك ما يجعله ينظر إلى هذا الصوت باعتباره مجهوراً .

وفي رأيي أن الهاء صوت مهموس كما وصفه سيبويه وغيره ، فليست هناك ذبذبة في حالة النطق به وحده ، أما تحوله أحياناً إلى صوت مجهور عند استعماله كما يذكر هذا العالم فهذا يدخل في نطاق علم الأصوات السلوكي .

أما الصعوبة في نطق الهاء فليست عظيمة لأننا نجد كثيراً من الناطقين بغير العربية حين محاولتهم نطق الحاء يسهلونها هاء ، كما أن صوت الهاء موجود في كثير من اللغات بما فيها اللغات اللاتينية الأصل ، غير أن الذي تنفرد به العربية ويمكن أن يشكل صعوبة ما هو انتهاء كثير من ألفاظ العربية بالهاء ، الأمر الذي يندر في اللغات الأخرى ، ومن هنا وجب على معلم اللغة أن يعتني بتدريس التوزيع الموقعي لهذا الصوت بجانب الصوت نفسه .

٢ ـ الأصوات الجذرية الحلقية : ROOTO-PHARYNGEALS

وهي : العين /ع/ الحاء /ح/ : جذرية نسبة إلى جذر اللسان وحلقية نسبة إلى الحلق فهما تنطقان باقتراب جذر اللسان من جدار الحلق دون ملامسة ، فحين النطق بهذين الصوتين يضيق مجرى الحلق فيسمح للهواء بالمرور محدثاً احتكاكاً[1] . فكلاهما صوت رخو ، وقد عد بعض القدماء العين من الأصوات المتوسطة بين الشدة والرخاوة ، ولعل الذي حملهم على هذا القول هو ضعف حفيفها إذا قورنت بالغين ، وضيق المجرى مع العين أقل مما هو عليه مع الغين ولذلك كانت أقل رخاوة منها[2] .

و (العين) صوت مجهور نظيره المهموس (الحاء) فالفرق إذن بينهما هو تذبذب الأوتار الصوتية مع العين وعدم ذبذبتهما مع الحاء[3] .

والحقيقة ان هذين الصوتين من أكثر الأصوات العربية صعوبة لدى الكثير من الدارسين للغة العربية لانفراد اللغة العربية بهما ، ولا أزال أذكر أحد أساتذتي في سني دراستي الجامعية كان يرى أن تسمى اللغة العربية لغة الحاء بدلاً من لغة الضاد

---

(١) كمال بدري ، علم اللغة المبرمج ١٢٢ .
(٢) ابراهيم انيس ، الأصوات اللغوية ٨٨ .
(٣) كمال بشر ، علم اللغة العام (الأصوات) ١٢١ .

لتفرد اللغة العربية بصوت الحاء في حين توجد بعض أشكال الضاد في بعض اللغات ، وخاصة الضاد المعاصرة .

٣ ـ الأصوات القصية اللهوية DORSO-UVULARS القاف / ق :

القاف كما ينطق بها القراء المصريون اليوم صوت شديد مهموس ، فمعها يلتقي أقصى اللسان باللهاة التقاء محكماً فيسد المجرى فإذا انفصلا صدر صوت القاف[١] مصحوباً بانفجار خفيف .

ولكن القدماء وصفوا القاف بأنها لهوية مجهورة ، يقول سيبويه : « ومن أقصى اللسان وما فوقه من الحنك الأعلى مخرج القاف » . وحين يعدد الأصوات المجهورة يذكر من بينها القاف[٢] . وسواء أكان هذا أم ذاك ، فأن وصفهم إياها بالمجهورة ينطبق على نطقها الذي لا يزال على ألسنة أهل الخليج العربي وبعض سكان الجزيرة العربية ، وهو يقترب من صوت الغين ، وما دام هذا النطق لا يزال قائماً في أنحاء من الوطن العربي فليس لنا أن نتهم علماءنا بأنهم أخطأوا وصفهم إياها بالجهر لأننا اليوم نهمسها ، فلا بد إذن من أن يكون حدث في نطقها تحول نقلها من المجهور إلى المهموس ، وعلينا أن نبحث حقيقة هذا التحول ومداه .

ويفترض أحد المعاصرين أن القاف القديمة كانت تشبه الجيم القاهرية ولكنها أعمق في أقصى الفم وأكثر استعلاء ، ويستأنس لهذا الرأي بما يسمع من نطق معظم البدو الآن القاف على هذا النحو[٣] . ويختلف اليمنيون اليوم في نطق القاف اختلافاً شاسعاً ، فأهل اليمن الجنوبي ، وجنوبي اليمن الشمالي ينطقونها قافاً تشبه قاف القراء ، أما أهل صنعاء وما جاورها فينطقونها قافاً أخرى كالتي وصفها القدماء ويتمسكون بهذه القاف في كلامهم الدارج والفصيح على السواء بما في ذلك تلاوتهم للقرآن الكريم ، ومن الطريف أنهم إذا أرادوا التفريق بين من ينتسب إلى شمالي اليمن أو جنوبيه طالبوه بنطق لفظ (دقيق) أو (بقرة) ومن نطقه تتضح هويته[٤] .

---

(١) انظر على سبيل المثال : كمال بشر ، علم اللغة العام (الأصوات) ١٠٩ ، وكمال بدري ، علم اللغة المبرمج ١٢١ .

(٢) سيبويه ، الكتاب ٤٠٥/٢ .

(٣) ابراهيم انيس ، الأصوات اللغوية ٨٥ .

(٤) حسب تجربتي الشخصية حيث أقمت باليمن الشمالي أربع سنوات موفداً للتدريس .

أما نطق القدماء للقاف ـ إن كان يشبه القاف العامية عند أبناء الجزيرة ـ فهو لا يشكل صعوبة تذكر فهو يقابل ـ تقريباً ـ نطق /G/ في الانكليزية في نحو GIRL وهذا الصوت متوفر في كثير من لغات العالم .

أما القاف التي ينطق بها القراء اليوم فهي التي تشكل صعوبة بالغة لمتعلمي اللغة العربية لتفرد العربية بها .

٤ ـ الأصوات القصية الطبقية : DORSO-VELARS

الواو /و/ ، الخاء /خ/ ، الغين /غ/ ، الكاف /ك/ .

(١) الواو /و/ : حين ينطق هذا الصوت يرتفع مؤخر اللسان حتى يكاد يلامس الطبق ، ولذا فهو صوت قصي طبقي ـ وهو يشبه الضمة في استدارة الشفتين وفي المخرج ، ولذا فهو شبه حركة ، ويختلف الواو عن الضمة في أن مجرى النطق معه أضيق من مجراه مع الضمة فهو صوت قصي طبقي شبه حركة مستدير[١] .

وقد عد القدماء ـ وبعض المحدثين ـ مخرج الواو من الشفتين وإنما هو في الحقيقة من أقصى اللسان حين يقترب من الطبق ، غير أن الشفتين حين النطق به تستديران وهذا ما جعلهم يتوهمون أنه صوت شفوي كالباء والميم[٢] .

وقد وصف أحد المعاصرين[٣] هذا الصوت بأنه انتقالي بمعنى أنه يبدأ تكونه من موضع الصوت الصائت /U/ أو الضمة العربية ـ ثم ينتقل اللسان بسرعة إلى موضع آخر .

٢/٣ ـ الغين ، والخاء /غ/ ، /خ/ :

الغين والخاء مخرجهما الطبق ، إذ يرتفع أقصى اللسان حال النطق بهما بحيث يكاد يلتصق بأقصى الحنك ، وبحيث يكون هناك فراغ ضيق يسمح للهواء بالنفاذ مع حدوث احتكاك .

ولا تتذبذب الأوتار الصوتية حال النطق بالخاء ، في حين تتذبذب مع الغين

---

(١) كمال بدري ، علم اللغة المبرمج ١٢١ .

(٢) ابراهيم أنيس ، الأصوات اللغوية ٤٣ .

(٣) المرجع السابق ٤٣ . وانظر كمال بشر ، علم اللغة العام (الأصوات) ١٣٣ .

فكلاهما طبقيان رخوان ، إلا أن الغين مجهور ، والخاء نظيره المهموس[1] .

وقد عدهما القدماء من أقصى الحلق المجاور لتجويف الفم ، أي المجاور للطبق وجاراهم في ذلك إبراهيم أنيس[2] - وانتقد هذا الرأي تمام حسان فقال : « فإذا كان مفهوم هذا الاصطلاح (الحلق) في أذهانهم مطابقاً لما نفهمه نحن الآن ، فهم ولا شك مخطئون في القول بأن صوت الغين يخرج من الحلق ، أما إذا كان فهمهم للاصطلاح أوسع من فهمنا له حتى ليشمل ما بين مؤخر اللسان والطبق فلا داعي للقول بخطئهم »[3] .

ولست أرى إلا أن القدماء قد توسعوا في مصطلح (الحلق) حتى إنه ليشمل منطقة واسعة تمتد من الحنجرة (من الخلف) إلى الطبق (من الأمام) وليس أدل على ذلك قولهم إن الهمزة مخرجها أقصى الحلق مع ما تعرف عنها أنها حنجرية .

ولا تنفرد العربية تماماً بصوتي الغين ، والخاء ، لأننا نجد ما يشبه الغين في نطق الفرنسي لعاصمة بلاده «PARIS» ، وما يشبه الخاء في نطق الألماني لكلمة «DACH» أي : صباح الخير .

٤ - الكـــاف / ك/ :

مخرج هذا الصوت الطبق اكذلك، فيلتقي حين النطق به أقصى اللسان بالطبق التقاء محكماً حتى إذا انفصلا تولد الجرس قرب اللهاة ، ويظهر أن حالة الانفصال عند النطق بالكاف العربية أبطأ منها عما في كثير من اللغات الأوروبية ، فالكاف في هذه أكثر شدة فلا يسمع لانفجارها ذيول صوتية[4] .

ولا تتذبذب الأوتار الصوتية حال النطق به فهو صوت مهموس ، وقد عد بعضهم[5] الجيم القاهرية النظير المجهور للكاف .

ولا يختلف المعاصرون - في تحديد مخرج الكاف - مع سيبويه الذي حدده

---

(١) كمال بشر ، علم اللغة العام (الأصوات) ١٢١ .

(٢) ابراهيم انيس ، الأصوات اللغوية ٨٧ .

(٣) مناهج البحث في اللغة ١٠١ - ١٠٢ .

(٤) ابراهيم أنيس ، الأصوات اللغوية ٨٤ .

(٥) انظر كمال بشر ، علم اللغة العام (الأصوات) ١٠٨ ، ابراهيم أنيس الأصوات اللغوية ٨٤ .

بقوله : « ومن أسفل من موضع القاف من اللسان قليلاً ومما يليه من الحنك الأعلى مخرج الكاف »[1] .

٥ ـ الأصوات الوسطية الغارية : CENTRO-PALATALS

وهو صوت واحد هو الياء /ي/ ، وأكثر ما يتميز به صوت الياء أنه نصف حركة مثله في ذلك مثل الواو الذي سبق الحديث عنه .

ينطبق صوت الياء بأن يرتفع وسط اللسان إلى أعلى دون أن يلتقي بالغار أو يلامسه ، وتتخذ الشفتان الوضع الذي تتخذانه عند النطق بالكسرة[2] . غير أن الفراغ بين اللسان ووسط الحنك الأعلى حين النطق بالياء يكون أضيق منه في حالة النطق بالكسرة /i/ مما يترتب عليه أننا نسمع ذلك النوع الضعيف من الحفيف[3] .

وكما وصف بعضهم[4] الواو بأنه صوت انتقالي ، وصف الياء كذلك بهذه الصفة وقصد بذلك أن الياء يتكون من موضع الكسرة / i / ثم ينتقل اللسان بسرعة إلى موضع آخر .

وقد استطاع علماءِ العربية أن يدركوا ـ بصورة ما ـ أن لكل من الواو والياء ـ إذن ـ حالتين : أي حالة كونهما حركات طويلة ، وحالة كونهما أصواتاً صامتة أو ما تسمى SEMI-VOWELS أي أنصاف حركات[5] ولذلك فعلى معلم الأصوات العربية أن يوضح هذا الخلاف في استعمال كل من هذين الصوتين .

٦ ـ الأصوات الطرفية ـ الغارية (أو الشجرية) FRONTO-PALATALS

طرفية نسبة لطرف اللسان ، وغارية نسبة إلى مقدم الحنك (الغار) وأصوات هذه المجموعة إنما تصدر بالتقاء هذين العضوين :

---

(١) سيبويه ، الكتاب ٢/٤٠٥ .

(٢) أنظر كمال بدري ، علم اللغة المبرمج ١٢٠ .

(٣) ابراهيم أنيس ، الأصوات اللغوية ٤٢ .

(٤) منهم كمال بشر ، علم اللغة العام (الأصوات) ١٣٣ ، وابراهيم أنيس الأصوات اللغوية ٤٣ .

(٥) كمال بشر ، علم اللغة العام (الأصوات) ١٣٣ ـ ١٣٤ .

وأصوات هذه المجموعة هـما الجيم والشين /ج/ ، /ش/ .

(١) الجيم /ج/ :

يختلف نطق الجيم اليوم بين أبناء الوطن العربي اختلافاً بيناً ، ولتحديد مخرج هذا الصوت فلا بد أن نتفق على شكل الجيم الذي نريد أن نصفه .

إن الجيم التي أصفها هنا هي الجيم التي ينطق بها القراء اليوم ، هذا الصوت يتكون بأن يندفع الهواء إلى الحنجرة فيحرك الوترين الصوتيين ، ثم يتخذ مجراه في الحلق والفم حتى يصل إلى المخرج ، وهو التقاء طرف اللسان بوسط الحنك الأعلى (الغار) التقاء ينحبس معه مجرى الهواء ، فإذا انفصل العضوان انفصالاً بطيئاً سمع صوت انفجاري هو صوت الجيم ، غير أن انفصال العضوين هنا أبطأ قليلاً منه في حالة الأصوات الشديدة الأخرى ، ولهذا يمكن أن تسمى الجيم العربية صوتاً قليل الشدة[١] .

وهو صوت مجهور لأن الحبال الصوتية تتذبذب حال النطق به .

ويرى بعض العلماء المعاصرين أن صوت الجيم صوت مركب ، ومعنى التركيب عند قوم[٢] أنه يكون من دال /د/ وجيم معطشة رخوة ، ويرى أحد هؤلاء[٣] أن نطق هذا الصوت يستلزم طريقتين من طرق النطق أولاهما الشدة (الانفجار) والثانية الرخاوة (الاحتكاك) . ويوصف نطق هذا الصوت عند هؤلاء بأن يرتفع مقدم اللسان في اتجاه الغار حتى يتصل به محتجزاً وراءه الهواء الخارج من الرئتين ، ثم بدل أن ينفصل عنه فجأة كما في نطق الأصوات الشديدة يتم الانفصال ببطء فيعطي الفرصة لهـواء الـرئتين بعد الانفجار أن يحتك بالعضوين المتباعدين احتكاكاً شبيهاً بما يسمع من صوت الجيم الشامية .

ولست أرى من صفات الجيم الفصيحة التركيب ولا أن الانفصال غـير فجائي إلا أن يكون ذلك في عادات نطقية طارئة كما هو الحال مع الجيم الشامية ، وقد ذكر سيبويه « ان الجيم قد يميل نطقها إلى الشين أو الكاف فيكون غير مستملح في

---

(١) أنظر ابراهيم أنيس ، الأصوات اللغوية ٧٧ ـ ٧٨ مع ملاحظة أنه جعل جزء اللسان الذي يلتقي مع الحنك الأعلى هو وسط اللسان وليس طرفه ، وقد جعل الالتقاء بينهما غير تام .

(٢) منهم كمال بشر ، وكمال بدري .

(٣) تمام حسان ، مناهج البحث في اللغة ١٠٣ ـ ١٠٤ .

القراءة القرآنية وفي الشعر وفي الكلام »[1] مما يدل على أن هذا النطق منحرف عن النطق السليم ، أما النطق الفصيح ـ كما أرى ـ فهو أن يكون الانفجار معها فجائياً ـ وإن كان أقل شدة من الأصوات الانفجارية الأخرى ـ وبذلك لا تكون الجيم ـ في الاستعمال الفصيح ـ مركبة ولا معطشة ، ولأحد العلماء المعاصرين[2] دراسة قيمة يخرج منها باستحالة أن تكون الجيم في استعمال العرب القدامى لها معطشة وأن النطق المعاصر الذي يقارب نطق القدامى لها هو نطق القراء المصريين .

٢ ـ الشين / ش/ :

يتكون هذا الصوت بأن يلتقي طرف اللسان بمقدم الغار ولكن ليس التقاء محكماً ، فيتسرب الهواء المنحبس خلف مخرج الصوت في يسر فيحدث صوتاً يختلف عن الصفير المصاحب للسين وذلك لأن المجرى في ممر السين أضيق[3] .

فالشين إذن صوت رخو وهو كذلك صوت مهموس لأن الأوتار الصوتية لا تتذبذب حال النطق به ، فيميزه عن الجيم الرخاوة والهمس .

وقد عد أحد العلماء المعاصرين[4] الشين من الأصوات اللثوية الحنكية بمعنى أن طرف اللسان يلتقي بمؤخر اللثة ومقدم الحنك الأعلى ، ولست أدري كيف وصل إلى هذا الاستنتاج فقد حاولت أن أنطق بهذا الصوت وفق المخرج الذي وصف فلم أستطع أن أجعل طرف لساني يقترب من اللثة كما يقول .

وقد عد علماء العربية أصوات وسط الحنك ثلاثة هي الشين ، والجيم ، الياء وأسموها بالشجرية[5] . وقد مر بنا أن الياء تختلف عن الشين والجيم في أنها تصدر من التقاء وسط اللسان مع الغار لا طرفه كما هو الحال مع الشين والجيم ، ويمكن أن نقبل رأي القدماء على أساس أنهم يتوسعون في تحديد المخرج .

وللشين صوت نظير مجهور نسمعه أحياناً في نطق المصريين لكلمة مثل

---

(١) سيبويه ، الكتاب ٢/٤٠٤ .

(٢) أنظر ابراهيم أنيس ، الأصوات اللغوية ٧٧ ـ ٨٣ ، وقد حلل آراءه في الجيم أحمد مختار عمر في كتابه « دراسة الصوت اللغوي »، تحليلاً مفصلاً، فليرجع اليه ٢٨٩ ـ ٢٩٠ .

(٣) انظر ابراهيم انيس ، الأصوات اللغوية ٧٦ ـ ٧٧ ، كمال بدري ، علم اللغة المبرمج ١١٨ .

(٤) أنظر كمال بشر ، علم اللغة العام (الأصوات) ١٢٠ .

(٥) المرجع السابق ١٢٠ ـ ١٢١ .

« مشغول » أو إن شئت فقل إن نظيره الجيم الشامية شديدة التعطيش[1] .

٧ ـ الأصوات الذلقية اللثوية الأسنانية :

التاء /ت/ ، الدال /د/ ، الطاء /ط/ ، الضاد /ض/ ، اللام /ل/ ، النون /ن/ .

١ ـ التاء /ت/ :

صوت ذلقي ـ لثوي ـ أسناني بمعنى أنه يتكون بوضع ذلق اللسان في التقاء محكم مع أصول الثنايا العليا ومقدم اللثة ، بحيث ينحبس الهواء الخارج خلف نقطة الالتقاء ، وحينما ينطق بالتاء يسمع صوت يشبه الانفجار الخفيف[2] .

وقد تصحب بنوع من الاحتكاك إذا وليها كسر[3] فتشبه صوت /T/ الانجليزي في نحو كلمة (TEA) .

والتاء العربية صوت مهموس لأن الحبال الصوتية لا تتذبذب حال النطق به .

٢ ـ الدال /د/ :

لا فرق بين التاء والدال من حيث المخرج والكيفية[4] فكل منهما صوت ذلقي ـ أسناني ـ لثوي ـ انفجاري .

إلا أن ما يميزهما أن التاء صوت مهموس في حين أن الدال صوت مجهور[5] لأن الحبال الصوتية تتذبذب عند النطق به ، فالصوتان إذن من الثنائيات الصغرى .

٣ ـ الطاء /ط/ :

لا فرق بين الطاء والتاء في المخرج وفي الحالة[6] فكلاهما مهموس وفي

---

(١) ابراهيم انيس ، الأصوات اللغوية ٧٧ .
(٢) انظر كمال بشر ـ علم اللغة العام (الأصوات) ١٠١ ، كمال بدري ، علم اللغة المبرمج ١١٦ .
(٣) كمال بشر ، علم اللغة العام (الأصوات) ١٠١ .
(٤) أقصد بالكيفية الشدة أو الرخاوة أو ما يسمى بالانفجار أو الاحتكاك .
(٥) انظر على سبيل المثال كمال بشر ، علم اللغة العام (الأصوات) ١٠٢ ، ابراهيم انيس ـ الأصوات اللغوية ٤٨ ، كمال بدري ـ علم اللغة المبرمج ١١٦ .
(٦) أقصد الحالة هنا حالة الجهر أو الهمس .

الكيفية فكلاهما انفجاري ولا يختلفان إلا أن الطاء صوت مفخم (مطبق) والتاء صوت مرقق (غير مطبق)[١] .

وصفة الاطباق هذه التي تصاحب الطاء ـ وتصاحب كذلك : الصاد والضاد والظاء ـ صفة مصاحبة خلفية تحدث من مؤخرة اللسان مع الطبق ، فعند النطق بهذه الأصوات جميعاً يرتفع مؤخر اللسان من جهة الطبق حتى يتصل به ، وهو صوت شديد مهموس كما ينطق به اليوم ، غير أن القدماء عدوه مجهوراً ، مما يحمل على الاعتقاد بأن نطقنا للطاء اليوم يخالف نطق القدماء له ، فوصفهم له يشعر بأنه كان يشبه الضاد المصرية الحالية[٢] ، وهذا يفسر قول ابن الجزري[٣] ، إن المصريين ينطقون بالضاد المعجمة طاء مهملة ، ويؤيد هذا الرأي أن بعض البدو في اليمن لا يزالون ينطقون بها على هذا النحو فيقولون : مضر وأمضار يقصدون مطر وأمطار[٤] .

٤ ـ الضاد / ض / :

هذا الصوت يشارك صوت الدال في المخرج وفي الحالة فكل منهما مجهور ولا يختلفان إلا في التفخيم (الاطباق) والترقيق فالضاد صوت مفخم والدال مرقق[٥] .

ومخرج الضاد اليوم يختلف في بعض البلاد العربية عن مخرجه كما وصفه الأقدمون فهو ـ قديماً ـ صوت أسناني يخرج ـ كما يقول سيبويه ـ من بين أول حافة اللسان وما يليه من الأضراس[٦] . ويضيف ابن جني : « إلا أنك إن شئت تكلفتها من الجانب الأيمن ، وإن شئت من الجانب الأيسر »[٧] .

فهناك اتفاق إذن على أن مخرجها مما يلي الحلق في اتجاه الفم ، وأنها

---

(١) بإجماع علماء الأصوات المحدثين إلا انهم يتحدثون عن الطاء التي ننطقها حالياً .
(٢) ابراهيم أنيس ، الأصوات اللغوية ٦٢ .
(٣) النشر في القراءات العشر ٢٠١/١ .
(٤) تجربة شخصية .
(٥) كمال بدري ، علم اللغة المبرمج ١١٧ .
(٦) سيبويه ، الكتاب ٤٠٤/٢ ـ ٤٠٥ .
(٧) سر صناعة الاعراب ٥٢/١ .

صوت أسناني ، يشترك طرف اللسان في توليده ، ثم هو في نظرهم صوت رخو جانبي ـ كاللام ـ وأن الهواء تارة يتسرب من الجانب الأيسر وتارة من الأيمن وتارة منهما معاً ، فكأن فيه شيء من رخاوة اللام ، وهو صوت مجهور . ولا شك أن النطق بهذا الصوت بهذه الصورة كان صعباً على الأعاجم ، ولذلك سميت لغة الضاد .

وهذا الوصف ينطبق إلى حد ما على الضاد التي ينطق بها أهل اليمن والعراق والخليج العربي وبعض مناطق في المملكة فهم ينطقونها قريبة من الظاء ولكن بغلظة ولذلك كثر الخلط بين الضاد والظاء لقرب مخرجيهما .

يقول براجستراسر : « فالضاد العتيقة حرف غريب جداً ، غير موجود حسبما أعرف في لغة من اللغات إلا العربية ، ولذلك كانوا يكنون العرب بالناطقين بالضاد ، ويغلب على ظني أن النطق العتيق للضاد لا يوجد الآن عند أحد من العرب غير أن للضاد نطقاً قريباً منه جداً عند أهل حضرموت وهو كاللام المطبقة »[1] ، ولذلك استبدلها الاسبان بـ (L D) في الكلمات العربية المستعارة في لغتهم . مثال ذلك أن كلمة (القاضي) صارت في الاسبانية (ALCALDE).

فالضاد العتيقة ، إذن من صفاتها الرخاوة والجهر والاطباق والتفخيم .

أما الضاد التي ينطق بها قراء مصر فلا يختلف مخرجها كثيراً عن مخرج الدال ، فعند النطق بها يلتقي مقدم ظهر اللسان بما يحاذيه من باطن الثنيتين العليين وأصليهما التقاء محكماً ولا يتراجع طرف اللسان معها إلى الخلف كما يفعل مع الدال ، فهو بهذا صوت ذلقي لثوي أسناني ، ومن صفاته الجهر والشدة ، وهو مطبق .

ومعنى هذا أن صوت الضاد قديماً قد اعتراه بعض التحول في طائفة من الأقاليم العربية ، على حين بقي كما هو ـ أو كاد ـ في بعضها الآخر .

٥ ـ اللام / ل / :

أبرز ما يتميز به صوت اللام أن الهواء المنحبس عند النطق به يخرج من احد جانبي اللسان ، ولذلك يوصف هذا الصوت بأنه جانبي ، وهذه صفة مميزة

---

(١) التطور النحوي ١٨ ـ ١٩ .

له ، وقد أسماه العلماء العرب القدامى بالصوت المنحرف[1] .

يتكون هذا الصوت بالتقاء ذلق اللسان بأصول الثنايا العليا عند مقدم اللثة التقاء محكماً يمنع مرور الهواء عند موضع الالتقاء فيتسرب الهواء من جانب من جوانب الفم أو من كليهما ، وعند النطق بهذا الصوت يتذبذب الوتران الصوتيان ، فهو إذن صوت مجهور[2] .

واللام صوت متوسط بين الشدة والرخاوة[3] .

واللام نوعان : مرققة ومفخمة على أن الأصل في اللام العربية الترقيق ، ولا يجوز الرجوع عن هذا الأصل عند جمهور القراء إلا بشرطين :

١ ـ أن يجاور اللام احد اصوات الاستعلاء « ولا سيما الصاد والطاء والظاء » ساكناً أو مفتوحاً .

٢ ـ أن تكون اللام نفسها مفتوحة .

مثل : (وما قتلوه وما صلّبوه)[4] . . (سيصلَى ناراً ذات لهب)[5] . . (سلام هي حتى مطلَع الفجر)[6] . . (والمطلّقات يتربصن)[7] .

وقد أجمع القراء على تغليظ صوت اللام في اسم الجلالة إلا إذا سبقت بكسرة مثل (بسم الله) .

والفرق بين اللام المرققة والمغلظة هو في وضع اللسان مع كل منهما لأن اللسان مع المغلظة يتخذ شكلاً مقعراً كما هو الحال مع أصوات الاطباق فالفرق بين اللام المرققة والمفخمة هو نفس الفرق الصوتي بين الدال والضاد ، أو التاء والطاء ، ولكن الرسم العربي لم يرمز الى اللام المغلظة برمز خاص ولهذا فاللامان

---

(١) ابن جني ، سر صناعة الاعراب ٧٢/١ .
(٢) كمال بدري ، علم اللغة المبرمج ١١٨ .
(٣) ابراهيم أنيس ، الأصوات اللغوية ٦٤ .
(٤) النساء ١٥٧ .
(٥) المسد ٣ .
(٦) القدر ٥ .
(٧) البقرة ٢٢ .

صوت واحد ومن القراء من يفخم معظم اللامات مثل (ورش)[1] .

وقد عد بعض المعاصرين[2] اللام المفخمة فونيما مستقلا ، ولست أرى ذلك بل أرفضه لأن اللام المفخمة هي نفسها اللام المرققة إلا أن حالات معينة كما حددها القراء هي التي تفخم فيها اللام ، وما عدا ذلك فتنطق اللام مرققة .

٦ ـ النون /ن/ :

لصوت النون صفة خاصة وهي ان الهواء حين النطق به يتخذ طريقه عبر الأنف ، ولذلك يقال عن النون إنه صوت مائع .

ويتكون هذا الصوت /ن/ بوضع ذلق اللسان في التقاء محكم مع أصول الثنايا العليا عند مقدم اللثة فينخفض الطبق ويمنع الهواء الخارج من الرئتين من المرور عبر الفم فيمر عبر الأنف . وعند النطق به يتذبذب الوتران الصوتيان فهو صوت مجهور[3] .

ويعرض للنون من الظواهر اللغوية ما لا يشركها فيه غيرها لكثرة تأثرها بما يجاورها من أصوات ، وهي إنما تكون أشد تأثراً بما يجاورها من أصوات حين تكون ساكنة ، كما يؤثر فيها الأصوات المتوسطة بين الشدة والرخاوة والتي تخرج من طرف اللسان أو وسطه تأثيراً أوضح من تأثير الأصوات الأخرى .

* فهي مثلاً لا تتأثر إذا تلاها أحد الأصوات الحلقية حتى وإن كان متوسطاً بين الشدة والرخاوة كالعين في نحو أنعمت ، فتنطقها نوناً خالصة .

* ولكنها تدغم إدغاماً كاملاً في الراء أو اللام إذ تفنى فيهما نحو « من ربهم »، ، « فإن لم تفعلوا » .

* وتخفى إذا تلاها خمسة عشر صوتاً عند جمهور القراء هي : القاف ، الكاف ، الجيم ، الشين ، السين ، الصاد ، الزاي ، الضاد ، الدال ، التاء ، الطاء ، الذال ، الثاء ، الظاء ، الفاء والمقصود بالاخفاء إطالتها لتلافي فنائها فيما

---

(١) ابراهيم أنيس ، الأصوات اللغوية ٦٤ ـ ٦٥ .

(٢) منهم فيرجسون ، سليمان العاني ، أحمد مختار عمر .

(٣) على سبيل المثال أنظر كمال بشر ـ علم اللغة العام (الأصوات) ١٣٠ وكمال بدري ـ علم اللغة المبرمج ١١٨ .

يجاورها مع ملاحظة ميلها إلى مخرج الصوت المجاور لها .

* وتقلب ميما إذا وليها صوت الباء نحو « من بعد »[1] .

ولذلك فعلى المدرس التركيز على هذه المواقع المختلفة للنون حين تدريسه لهذا الصوت حتى لا ينطقها الطلبة نطقاً يبدو نشازاً بين الناطقين بالعربية أو يهمل حكماً من احكام القراءات.

٨ ـ الأصوات الذلقية ـ اللثوية APICO - ALVEOLAR

وهي التي تنطق بوضع ذلق اللسان على اللثة من غير ملامسة لأصول الثنايا العليا كما هو الحال في أصوات المجموعة السابقة .

وأصوات هذه المجموعة أربعة هي الزاي /ز/ ، السين /س/ ، الصاد /ص/ ، الراء /ر/ .

١ ـ الزاي / ز/ .

يتكون هذا الصوت بملامسة ذلق اللسان للثة خلف الأسنان العليا بحيث يسمح للهواء بالمرور في شكل أزيز بين نقطة الالتقاء سالكاً طريقه الى الفم . وحين يمر الهواء الخارج من الرئتين يحرك الوترين الصوتين . ولذلك يقال عن صوت الزاي ، إنه صوت مجهور ، ونظراً لأنه لا يوجد قفل لمجرى الهواء بل ينساب الهواء انسياباً فهو صوت رخو (احتكاكي)[2] .

٢ ـ السين / س/ :

لا فرق بين السين والزاي اللهم إلا أن السين مهموس والزاي مجهور فهما من الثنائيات الصغرى ، ويصاحب النطق بالزاي أزيز ، وبالسين صفير ، ومنهم من لا يفرق بين الصفير والأزيز فيسمي هذين الصوتين بالاضافة إلى الصاد حروف الصفير كما هو رأي القراء .

٣ ـ الصاد / ص/ :

لا فرق بين الصاد والسين إلا في صفة الاطباق ، فالصاد مطبقة (مفخمة)

---

(١) أنظر ابراهيم أنيس ، الأصوات اللغوية ، ٧٠ ـ ٧٣ .

(٢) أنظر كمال بدري ، علم اللغة المبرمج ، ١١٤ .

أما السين فمرققة ، فهما من الثنائيات الصغرى .

فبالاضافة الى ما يتخذه مقدم اللسان من وضع فان اللسان يرتد الى الوراء قليلاً نحو الجدار الخلفي للحلق ويرتفع ظهره ليقترب لما يحاذيه من وسط الحنك متخذاً شكلاً مقعراً وهذا ما يعرف بالاطباق .

ويقول أحد المعاصرين في وصف مخرج الأصوات الثلاثة الزاي والسين والصاد أنه « التقاء أول اللسان بالثنايا السفلى أو العليا[1] » ، ولا أتصور أن يكون بالتقاء أول اللسان بالثنايا السفلى لأن في ذلك صعوبة نطقية من جهة وتشويه للنطق من جهة أخرى .

٤ ـ الراء /ر/ :

للراء صفة مميزة هي التكرار ، فالراء صوت مكرر بمعنى أنه حين النطق به تتكرر ضربات ذلق اللسان للثة خلف الأسنان العليا في وضع يسمح للهواء بالمرور عند نقطة الالتقاء ، وهو صوت مجهور لأن الحبال الصوتية تتذبذب حين يمر الهواء خارجاً من الرئتين ، وهو صوت متوسط بين الشدة والرخاوة . والراء تفخم وترقق ولها أحكام خاصة في ذلك تحدثت عنها كتب القراءات .

٩ ـ الأصوات بين الأسنانية : INTER- DENTALS

وهي التي تنطق بوضع ذلق اللسان بين الأسنان العليا والسفلى وهي ثلاثة أصوات : الثاء ، الذال ، الظاء : /ث/ ، /ذ/ ، /ظ/ .

١ ـ الثاء /ث/ :

صوت ذلقي بين أسناني يتكون بوضع ذلق اللسان بين الأسنان العليا والأسنان السفلى بشكل يسمح بخروج الهواء بين نقطة الالتقاء من الفم ، وحين خروج الهواء من الرئتين لا يتحرك الوتران الصوتيان فهو صوت مهموس ولأن الهواء ينساب إلى الفم دون عائق فهو صوت احتكاكي (رخو) .

وقد تطور نطقه لدى العامة في كثير من أجزاء وطننا العربي في العصر الحاضر فمنهم من يبدله تاء فيقول (تعلب) بدلاً من (ثعلب) أو سيناً فيقول

---

(١) ابراهيم أنيس ، الأصوات اللغوية ، ٧٦ .

(حيس) بدلاً من (حيث) وهو عيب يجب التخلص منه إذ لا مسوغ لوجوده بين أوساط المثقفين عموماً ومعلمي اللغة العربية على وجه الخصوص .

٢ ـ الذال / ذ/ :

لا فرق بين الثاء والذال إلا أن الأول مهموس والثاني مجهور ، فهما من الثنائيات الصغرى .

وقد تطور نطقه لدى العامة في عصرنا الحديث فمنهم من ينطقه دالاً ومنهم من ينطقه زاياً فيقول (دهب) أي (ذهب) ورواه (الترمزي) أي الترمذي ، وهو خطأ يجب التخلص منه .

٣ ـ الظاء / ظ/ :

والظاء كذلك من مخرج الذال والثاء نفسه ، وهو صوت مجهور لأن الوترين الصوتيين يتذبذبان عند النطق به وهو صوت احتكاكي مثلهما ، إلا أن ما يميز الظاء هو أنه صوت (مطبق) أي مفخم وقد مر بنا شرح هذه الظاهرة أثناء عرض الأصوات المطبقة .

١٠ ـ الأصوات الشفهية ـ الأسنانية : LABIO- DENTALS

وفي هذه المجموعة صوت واحد هو الفاء / ف/ :

صوت شفهي أسناني يتكون بالتقاء الشفة السفلى بالأسنان العليا ، ولكن بشكل يسمح بمرور الهواء عند نقطة الالتقاء مصدراً حفيفاً ضعيفاً ، وعند النطق بهذا الصوت لا يتذبذب الوتران الصوتيان .

فهو صوت احتكاكي لأن الهواء ينساب عبر المجرى ولا ينقطع ، وهو مهموس لأن الوترين الصوتيين لا يتذبذبان[١] .

وليس لهذا الصوت نظير مجهور في اللغة العربية ، وإنما له نظير في اللغة الانجليزية هو الصوت /V/[٢] ، ولهذا يخلط العرب حين يتكلمون الانجليزية بين صوتي /F/ ، /V/ في حين لا نتوقع صعوبة لدى الانجليزي في إنتاج الصوت العربي أو تمييزه .

---

(١) انظر كمال بدري ، علم اللغة المبرمج ، ١١٣ .

(٢) ابراهيم أنيس ، الأصوات اللغوية ، ٤٦ . كمال بشر ، علم اللغة العام (الأصوات) ١١٨ .

١١ ـ الأصوات الشفتانية : BILABIALS

أصوات هذه المجموعة هما الباء /ب/ والميم /م/ وهما يتتجان بالتقاء الشفتين كلتيهما ، السفلى والعليا ، ومع اتحاد مخرجهما إلا أن لكل منهما من الصفات ما يميزه .

١ ـ الباء /ب/ :

يتكون هذا الصوت بالتقاء الشفة السفلى بالشفة العليا فتنطبقان انطباقاً تاماً فينحبس الهواء الخارج خلفهما وحين تنفرجان يسمع انفجار خفيف ثم يسلك الهواء طريقه إلى الخارج عبر الفم[١] .

ونظراً لانحباس الهواء فترة قصيرة فهو صوت انفجاري (شديد) ولأن الوترين الصوتيين يتذبذبان عند مرور الهواء بهما فهو صوت مجهور . وقد حرص القدماء على جهر هذا الصوت حتى وإن اعتراه بعض ما من شأنه أن يفقده هذا الجهر كاسكانه (تشكيله بالسكون) أو سبقه للأصوات المهموسة مثل : (مبتور) فأضافوا إليه صوت لين قصير جداً يشبه الكسرة وسموا تلك الظاهرة بالقلقلة ، ولولا هذه القلقلة في هذه الحالات لاختلط بالصوت الأوروبي/P/ لأنه نظيره المهموس[٢] .

٢ ـ الميم /م/ :

صوت شفتاني كالباء يتكون بالتقاء الشفة السفلى بالعليا التقاء محكماً وينحبس الهواء خلفهما ، ولكن الهواء يخرج عن طريق الأنف لأن الطبق ينخفض فيسمح للهواء بالمرور عبر الأنف بدلاً من الفم الذي يستمر مغلقاً ولا ينفرج كما هو الحال مع الأصوات الانفجارية . ولهذه الصفة الخاصة بالميم ـ والذي تشاركه فيه النون ـ وهو خروج الهواء من الأنف يسمى هذان الصوتان بالصوتين الأنفيين .

ويشترك معهما اللام في صفة الميوعة ، ولذلك يطلق على اللام والميم والنون أنها أصوات مائعة أي أقل احتكاكاً من الاحتكاكية .

---

(١) لا نكاد نجد خلافاً بين علماء اللغة في هذا الوصف .

(٢) أنظر ابراهيم أنيس ، الأصوات اللغوية ، ٤٥ ، كمال بشر ، علم اللغة العام (الاصوات) ١٠١ .

وقـد أطلق علماء العربية القدامى[1] على خمسة أصوات جمعوها في قولهم (لم نرع) الأصوات المتوسطة ويقصدون بها أنها وسط بين الشدة والرخاوة (أي بين الانفجار والاحتكاك) وهذا تقدير غير دقيق إلا إذا قصدوا أنها ليست شديدة ولا رخوة وإنما هي نوع مستقل .

وكان الأولى ان يحكموا عليها بأنها متوسطة بين الصامتة والحركات فهي تتسم بخواص الأصوات الصامتة في الوقت الذي تبدي شبهاً معيناً بالحركات في أهم خاصة من خواص الحركات وهي الوضوح السمعي ، ولذلك سميت أشباه الحركات .

ولعل علماء العربية قصدوا بالوسطية ما ذكرنا خاصة إذا عرفنا أن بعضهم ضم إلى هذه الأصوات أصواتاً اخرى قريبة الشبه بالحركات او هي حركات بالفعل مثل الياء والواو والألف وجمعوها في قولهم (لم يرو عنا)[2] .

والميم صوت مجهور لأن الوترين الصوتيين يتذبذبان حال النطق به .

وقد درج علماء العربية على تسمية صوتي الباء والميم بالأصوات الشفوية الا أن الدكتور كمال بـدري يسميهما الأصوات الشفتانية وقد جاريته في هذه التسمية لأنها أكثر دلالة على تحديد المخرج بدقة .

ثانياً : الأصوات الصائتة[3] VOWELS

الحركات الأساسية في اللغة العربية ثلاث قصار هي : الفتحة والضمة والكسرة . وثلاث طوال هي : ألف المد وواو المد وياء المد .

وكل من هذه الحركات الست يكون مرققاً ومفخماً وبين الترقيق والتفخيم .

ويكون ترقيق الحركة إذا تلت صوتاً مرققاً ، ويكون تفخيمها إذا تلت صوتاً

---

(١) وتبعهم بعض المحدثين مثل الدكتور ابراهيم أنيس .

(٢) كمال بشر ، علم اللغة العام (الأصوات) ، ١٣١ .

(٣) اعتمدت في هذه الفقرة كتاب الدكتور كمال إبراهيم بدري « علم اللغة المبرمج . . الأصوات والنظام الصوتي مطبقاً على اللغة العربية » ، ص ١٠٢ وما بعدها باختصار وتصرف ، بالرغم من كثرة ما كتب في هذا المجال نظراً لما في الكتاب المذكور من اختصار واف ومفيد لا نحتاج إلى أكثر منه في هذا الموضوع .

مفخماً ، وتكون بينهما إذا تلت صوتاً طبقياً أو لهوياً كالقاف والغين والحاء .

فالفتحة تكون مرققة بعد التاء نحو (تَلا) ومفخمة بعد الطاء مثلاً نحو (طَهى) وبين التفخيم والترقيق في نحو (قَلى) (ما ودعك ربك وما قَلى)[1] .

وكذلك الكسرة تكون مرققة في نحو (سِيادة) ومفخمة في نحو (صِيانة) وبين بين في نحو (قِتال) .

والضمة كذلك تكون مرققة نحو (سُرور) ومفخمة نحو (صُم) وبين بين نحو (قُم) .

وما يقال عن الحركات القصار يقال عن الحركات الطويلة .

نخرج من هذا إلى ان في اللغة العربية ثمانية عشر صوتاً من أصوات اللين : ثلاثة للفتحة وثلاثة للكسرة وثلاثة للضمة ، وثلاثة لألف المد وثلاثة ليائها وثلاثة لواوها .

ويعزى تكوين الأصوات الى عاملين :

الأول : الارتفاع الذي يصل إليه اللسان داخل التجويف الفموي .

الثاني : الموضع الذي يتحرك فيه اللسان أهو مقدم التجويف الفموي أم مؤخره أم مركزه . أي الحركتين الرأسية والأفقية .

ويمكن للسان ان يصدر عدداً لا يحصى من الأصوات الصائتة وذلك بتحركه من أمام الى خلف (حركة أفقية) ومن أعلى الى أسفل (حركة رأسية) التجويف الفموي ، وفي كل مرة يتحرك فيها اللسان صاعداً أو هابطاً ، في المقدمة أو المؤخرة يحدث تعديلاً في شكل التجويف الفموي .

ويمكن ان تصل الأشكال المعدلة الى ما لا يحصى من الأشكال ويمكن أيضاً ان يصدر عن كل شكل منها صوت صائت يختلف عن غيره .

وإذا كانت مواضع الأصوات الصامتة محددة فمنها الشفوي واللثوي والغاري والطبقي فإن الأصوات الصائتة ليست بهذا القدر من التحديد ، ولذلك فالاختلافات الفردية في تكوينها كثيرة .

---

(١) الضحى ٣ .

وعلى الرغم من انه يمكن تكوين عدد لا يحصى من الأصوات الصائتة الا ان المستعمل منها فعلاً في أية لغة محدود جداً .

على ان مدى الاختلافات بينها أكثر بكثير من مـدى الاختلافـات بين الأصوات الصامتة خاصة إذا اخذنا في الاعتبار اللهجات .

وعلى أساس من حركة اللسان الأفقية يمكن القول بأنه يوجد في كَل لغة ثلاثة أنواع من الفونيمات الصائتة هي الصوائت الأمامية ، والمركزية ، والخلفية .

كذلك يمكن ان نحصل على تقسيم للأصوات بحسب حركة اللسان الرأسية الى مرتفعة ومتوسطة ومنخفضة .

والشكل التالي يوضح العدد المفترض لوجود الأصوات الصائتة في اللغات المختلفة ، وما استغلته اللغة العربية منها بينما ظلت في الرسم الأجزاء التي لم تستغلها اللغة العربية وقد تستغلها لغات اخرى .

الأصوات الصائتة في اللغة العربية :

(١) الأصوات الأمامية :

أ ـ الكسرة القصيرة والكسرة الطويلة

نحو (بع) و (بيعَ) .

ب ـ الفتحة الطويلة (باع) .

والفرق بين الكسرة القصيرة والطويلة فرق في الكميـة أما من حيث موقع اللسـان فواحـد في الحالتين وهو رفـع اللسـان أمام التجويف الفموي فالكسرة حـركة مرتفعة أمامية ويرمز للقصيرة بـ /i/ وللطويلة بـ /i:/

	أمامية	مركزية	خلفية
مرتفعة	/i/، /i:/		/u/./u:/
متوسطة		/a/	
منخفضة	χ		

أما الفتحة الطويلة فهي حركة منخفضة أمامية تنطق بترك اللسان في قاع الفم في القسم الأمامي منه ويرمز لها بـ χ .

(٢) الأصوات المركزية :

ليس في اللغة العربية صوت صائت مركزي سوى الفتحة القصيرة نحو (كَتب) والفتحة القصيرة حركة متوسطة مركزية ، معنى ذلك أنها تنطق برفع اللسان الى وضع وسط في منطقة الفم المركزية ، ويرمز لها بـ /a/ . ومن هنا ندرك أن الفرق بين الفتحة القصيرة والفتحة الطويلة ان الأولى متوسطة مركزية والثانية منخفضة أمامية .

(٣) الأصوات الصائتة الخلفية :

يدخل تحت الصوائت الخلفية الضمتان : القصيرة والطويلة ، يرمز للأولى /U/ وللثانية /U:/ ، ولا فرق بينهما إلا في الطول .

والضمة حركة مرتفعة خلفية .

استدارة الشفتين :

يصاحب نطق الصوائت الخلفية حركة استدارة للشفتين ، كما في العربية عند نطق الضمة القصيرة او الطويلة . ولا تعد هذه الحركة في اللغة العربية معياراً وظيفياً وكذلك الانجليزية . اما في اللغة الفرنسية فانها تعد معياراً وظيفياً لأنه يوجد حركتان متقابلتان وموضع الاختلاف الوحيد هو استدارة الشفتين وقد جعل لكل منهما فونيما خاصاً به . هاتان الحركتان هما : /i/ مقابل /y/ حيث تستدير الشفتان مع الثانية ، ولا تستدير مع الأولى .

الفونيمات فوق القطعية (الثانوية)

SUPRA SEGMENTAL PHONEMES

ليس النظام الصوتي تلك الفونيمات (الأصوات الصامتة والصائتة) فحسب بل إن هناك ظواهر مصاحبة لا بد من تعلمها والتدرب عليها « فأي إنسان يريد أن يتعلم كيف ينطق لغة أجنبية لا بد أن يكتسب أولا القدرة على أداء العادات النطقية الجديدة وأنه يجب أن يعود نفسه على نطق الأصوات الأجنبية بدقة كما ينطقها أبناء اللغة نفسها ولا يستمر على احتفاظه بعاداته النطقية ، ولا يكفيه أن يتعلم الأصوات الغريبة فقط بل لا بد أن يتعلم كل النظام النطقي بما في ذلك النبر والتنغيم ،

والأمر بعد هذا ليس أمر مشكلات صوتية جزئية وإنما أمر استعمال نظام صوتي مختلف »[١] .

فالفونيم الثانوي ظاهرة أو صيغة صوتية ذات مغزى في الكلام المتصل فهي لا تكون جزءاً من تركيب الكلمة وإنما تظهر وتلاحظ فقط حين تضم كلمة إلى أخرى أو حين تستعمل الكلمة الواحدة بصورة خاصة كأن تستعمل جملة . ومن ثم سميت فونيمات النوع الأول (الأصوات الصامتة والصائتة) بالفونيمات التركيبية SEGMENTAL PHONEMES والأخرى فونيمات ما فوق التركيب[٢] SUP-RASEGMENTAL PHONEMES . وسنعرض هنا الفونيمات فوق القطعية وهي : النبر ، والتنغيم ، والطول ، والوقفة[٣] .

١ - النبر : STRESS

من المعلوم أن الكلمات مكونة من أصوات متتابعة مترابطة يقود أحدها إلى الآخر ، ولكنا نلاحظ أن هذه الأصوات تتفاوت فيما بينها في القوة والضعف في النطق بحسب الموقع الذي تقع فيه . فالصوت أو المقطع الذي ينطق بصورة أقوى مما يجاوره يسمى صوتاً أو مقطعاً منبوراً . فالنبر إذن هو وضوح نسبي لصوت أو لمقطع[٤] إذا قورن بغيره من الأصوات أو المقاطع المجاورة ، ومعنى هذا أن المقاطع تتفاوت فيما بينها في النطق قوة وضعفاً فالصوت أو المقطع المنبور ينطق ببذل طاقة أكثر نسبياً ويتطلب من أعضاء النطق مجهوداً أشد . لاحظ مثلاً الفرق في قوة النطق وضعفه بين المقطع الأول في (ضَرَبَ) وبين المقطعين الآخرين ، ضَ /رَ/بَ/ نجد أن (ضَ) ينطق بارتكاز أكبر من زميليه في الكلمة نفسها ، وهذا الشيء يلاحظ في المقطع /كا/ من (كا/تب) وكذلك /رو/ من (مضـ /رو/بٌ) .

---

(١) د. أحمد مختار عمر ، الدراسات الصوتية وتعليم العربية للاجانب ، وقائع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ١/٨٣ - ٨٤ .

(٢) د. كمال بشر ، علم اللغة العام (الأصوات) ١٦١ - ١٦٢ .

(٣) أنظر علم اللغة العام (الأصوات) د. كمال بشر ، ص ١٦٢ وما بعدها وقارن بـ : ابراهيم أنيس ، علم الأصوات اللغوية ١٦٩ - ١٧٠ .

(٤) أورد الدكتور أحمد مختار عمر تعريفات متعددة للنبر نقلها من مصادر أجنبية مختلفة ، دراسة الصوت اللغوي ١٨٧ . والتعريف الذي ذكرته هو الجزء المشترك منها .

وللنبر ثلاث درجات فهو إما نبر قوي أو وسيط أو ضعيف . والأمثلة السابقة كلها من أمثلة النبر القوي . أما الوسيط فيظهر في المقطع (مُسْ) من (مُسْـ/تـ/حيل) أما النبر القوي فهو على مقطع (حيلْ) . ومثال الوسيط أيضاً النبر الذي يقع على المقطع (قا) من قا/تـ/لو/هم . أما القوي فهو على المقطع (لو) .

ولذلك كله قواعد في كتب الأصوات العربية فليرجع إليها من شاء الاستزادة .

وللنبر علامات في الكتابة الصوتية فالقوى يرمز إليه بالرمز /´/ ويوضع قبل المقطع المنبور مباشرة ، أما الوسيط فعلامته /ˇ/، أما المقطع المنبور نبراً ضعيفاً فيترك عادةً دون علامة أو رمز .

والنبر حين يوجد في الكلمة المنبورة يسمى نبر الكلمة ولكن هذا النبر قد يتعدل من حيث المكان ومن حيث القوة والضعف في الجمل والعبارات ، وهذا التعديل يعتمد في الغالب على أهمية الكلمات كما يعتمد على التنغيم ، فالجمل الطلبية تكون فيها الكلمات الطلبية أعلى نبراً من غيرها .

وللنبر وظائف لغوية مهمة ، صرفية ونحوية ودلالية ، فقد يستغل النبر أحياناً للتفريق بين الأسماء والأفعال في الانجليزية في نحو الأمثلة التالية :

اسم	فعل
ÍNCREASE	INCRÉASE
ÁCCENT	ACCÉNT
ÍMPORT	IMPÓRT
ÉXERCISE	EXÉRCIS

ومن البديهي أن تغير الصيغة الصرفية (من اسم ، الى فعل ، أو العكس) يؤدي إلى نوع من التغير في الوظائف النحوية والدلالية . تظهر الوظيفة الدلالية للنبر بصورة أساسية في لغات معينة أهمها اللغة الصينية التي تستعمل الكلمة الواحدة في معان مختلفة بطريقة تغيير مكان النبر ودرجاته .

وقد لا يكون الالتزام بالنبر في اللغة العربية أمراً ملبساً ولكن يبقى الناطق بالعربية من غير أهلها ـ إذا لم يلتزم قواعد النبر ـ متميزاً ملفتاً للنظر .

٢ ـ التنغيـــم : INTONATION

وهو مصطلح يدل على ارتفاع الصوت وانخفاضه في الكلام ، ويسمى أيضاً موسيقى الكلام .إننا نلاحظ أن الكلام تختلف نغماته ولحونه وفقاً لأنماط التركيب والموقف ، ويساعد هذا الاختلاف على فهم المعنى المقصود .

والتنغيم له وظيفة نحوية دلالية مهمة . فالجملة الواحدة قد تكون إثباتية (تقريرية) أو استفهامية ، والتنغيم هو الفيصل في الحكم والتمييز بين الحالتين فالجملة العامية (شفت أخوك) جملة إثباتية إذا نطقت بتنغيم خاص ولكنها جملة استفهامية إذا نطقت بتنغيم من نوع آخر . والواقع أن التنغيم هو أهم وسيلة للتفريق بين حالتي الإثبات والاستفهام في اللهجات العامية حيث لا تستعمل أدوات الاستفهام .

وقد يستغل التنغيم في أغراض أخرى كثيرة ، فقد يدل على التهكم أو الزجر أو الموافقة أو الرفض أو الاستغراب أوالدهشـة . حاول مثلاً نطق التعبير العامي (لا يا شيخ) بصوره المتعـددة كما نسمعه في مواقف مختلفة فمرة نراه يصلح تعبيراً عن الاستفهام ومرة عن عدم الاهتمام ومرة ثالثة يفيد نفي أو انكار الكلام السابق ومرة رابعة يدل على الاحتقار والاشمئزاز .

وفي بعض اللغات يعد التنغيم فونيماً يفرق به بين معاني متعددة لكلمة واحدة لا يفرق بين هذه المعاني إلا اختلاف النغمة ، ومثال ذلك اللغة الصينية حيث إن كلمة (فان) تؤدي ستة معان لا علاقة بينها هي (نوم ، يحرق ، شجاع ، واجب ، يقسم ، مسحوق) وليس هناك من فرق سوى النغمة الموسيقية المختلفة في كل حالة[١] .

ويرى الدكتور كمال بشر[٢] أن يراعي التنغيم في تلاوة كتاب الله الكريم حتى يسهل علينا فهمه وتذوق معانيه .

ولست مع الدكتور كمال في تلاوة القرآن الكريم على هذا النحو لأن ذلك يفسد جمال ترتيب الآيات فكيف نقرأ قوله تعالى : ﴿ قال أو لم تؤمن قال بلى

---

(١) ابراهيم أنيس ، الأصوات اللغوية ، ١٧٥ .
(٢) علم اللغة العام (الأصوات) ١٦٣ .

ولكن ليطمئن قلبي ﴾[1] ، أو قوله تعالى : ﴿قال الملأ الذين كفروا من قومه إنا لنراك في سفاهة وإنا لنظنك من الكاذبين ﴾[2] .

ففي الآية الأولى لو قرئت كما يلقى السؤال والجواب لخرجنا بها عن ترتيل القرآن الكريم . وكذلك الآية الثانية فإن التنغيم يعني أن ينطق مقول القول بتنغيم صاعد يطغى على جمال النسق القرآني .

والخلاصة أن القرآن الكريم بأحكام تجويده وترتيله يجب أن يبقى بعيداً عن أساليب الكلام المعتاد .

٣ ـ الـطـول : LENGTH

طول الاصوات وطول المقاطع وطول الأحداث الكلامية (بمعنى الوقت الذي يستغرقه نطقها) قابل للتنوع ، وقد تستعمل هذه التنوعات لأغراض لغوية للتفريق بين الكلمات والأحداث اللغوية[3] .

ويمكن قياس الطول LENGTH أو الاستمرارية DURATION بمقياس من أجزاء الألف من الثانية ، وقد ذكر دانيال جونز أنه في نطقه العادي يبلغ طول العلة في SEE ٠,٣١٧ ثانية وفي SEED ٠,٢٥٢ ثانية وفي SEAT ٠,١٢٤ ثانية[4] .

وقد ذكر دانيال جونز أن هناك مجموعة من العوامل تؤثر في الطول أهمها :

١ ـ طبيعة الصوت نفسه .
٢ ـ طبيعة الأصوات المجاورة له في التتابع .
٣ ـ درجة النبر .
٤ ـ عدد المقاطع المعترضة بين نبر قوي وتاليه .
٥ ـ التنغيم في بعض الأحيان[5] .

---

(١) البقرة ، ٢٦٠ .
(٢) الأعراف ، ٦٦ .
(٣) أحمد مختار عمر ، دراسة الصوت اللغوي ، ١٩٧ .
(٤) JONES, DANIEL: THE PHONEME ITS NATURE AND USE, 1962
(نقلاً عن أحمد مختار عمر ، دراسة الصوت اللغوي ، ١٩٨) .
(٥) المرجع السابق ، ١٢٤ ، نقلاً عن أحمد مختار عمر ، دراسة الصوت اللغوي ١٩٩ ـ ٢٠٠ .

٤ ـ الوقفة (المفصل) : JUNCTURE

الوقفة عبارة عن سكتة خفيفة بين كلمات أو مقاطع في حدث كلامي يقصد الدلالة على مكان انتهاء لفظ ما أو مقطع وبداية آخر ويرمز للوقفة في الكتابة الصوتية بالرمز (+) .

وإذا كان ما يحدد الفونيم هو قدرته على تغيير المعنى ، سواء أكان فونيماً قطعياً أم فوق قطعي ، فهل الوقفة تغير المعنى ؟ أي هل يمكن عدها فونيماً فوق قطعي ؟

قد يقال إن اللغويين العرب خاصة القدماء لم يعالجوا هذا النوع من الملامح بالنسبة للغة العربية[1] ، ولكن الذي يلاحظ اهتمام علماء العرب لغويين أو غيرهم ، يدرك أن جل اهتمامهم كان منصباً على خدمة القرآن الكريم ، ولأن الوقفة تغير المعنى في كثير من المواضع فيمكن القول إنهم عالجوا ذلك عن طريق وضع علامات الوقف الواجب والجائز والممتنع في المصحف الشريف :

وفيما يلي العلامات المستخدمة في قراءة القرآن الكريم :

مـ علامة الوقف اللازم ، نحو ﴿إنما يستجيب الذين يسمعونهۘ والموتى يبعثهم الله﴾[2] . فبدون الوقفة عند (يسمعون) يصبح (الموتى) ضمن من يستجيب .

لا علامة الوقف الممنوع نحو ﴿ الذين تتوفاهم الملائكة طيبينۙ يقولون سلام عليكمۙ ادخلوا الجنة ﴾[3] .

ج علامة الوقف الجائز جوازاً مستوى الطرفين ، نحو ﴿ نحن نقص عليك نبأهم بالحقۚ إنهم فتية آمنوا بربهم ﴾[4] .

صلى علامة الوقف الجائز مع كون الوصل أولى ، نحو : ﴿وإن يمسسك الله بضر فلا كاشف له إلا هوۖ وإن يمسسك بخير فهو على كل شيء قدير﴾[5] .

---

(١) أحمد مختار عمر ، دراسة الصوت اللغوي ، ٢١٣ .

(٢) الأنعام ٣٦ .

(٣) النحل ٣ .

(٤) الكهف ١٣ .

(٥) الأنعام ١٧ .

قلى علامة الوقف الجائز مع كون الوقف أولى ، نحو : ﴿ قل ربي أعلم بعدتهم ما يعلمهم إلا قليلقلى فلا تمار فيهم ﴾[1] .

علامة تعانق الوقف بحيث إذا وقف على أحد الموضعين لا يصح الوقف على الآخر ، نحو ﴿ ذلك الكتاب لا ريب فيه ∴ هدى للمتقين ﴾[2] .

ومعنى ذلك ان العلماء القدامى ادركوا ما للوقفة من دور في تغير المعنى ، ولذلك عمدوا إلى القرآن الكريم للمحافظة عليه من أي انحراف في المعنى يمكن ان ينتج من الوقفة .

اما على مستوى الشعر ، فإنْ اكثر ما يرد من امثلة وضعت بقصد الجناس ومن باب الملح كالبيت المشهور :

عضنا الدهر بنابه ليت ما حل بنا+ به

غير ان الوقفة في الموضع الذي أشرت اليه بعلامة الوقفة + في البيت السابق تفسد الغرض المقصود من ايراد هذا الجناس ، وأوضح منه في ارادة الطرافة هذان البيتان :

طرقت الباب حتى كل+متني فلما كل+متني كلمتني
فقالت لي أيا اسماعيل صبرا فقلت لها ايا اسما+عيل صبري

فلو اننا توقفنا عند قراءة هذين البيتين عند اشارات الوقفة الموضحة لاختفت النكتة المقصودة من الجناس فيهما .

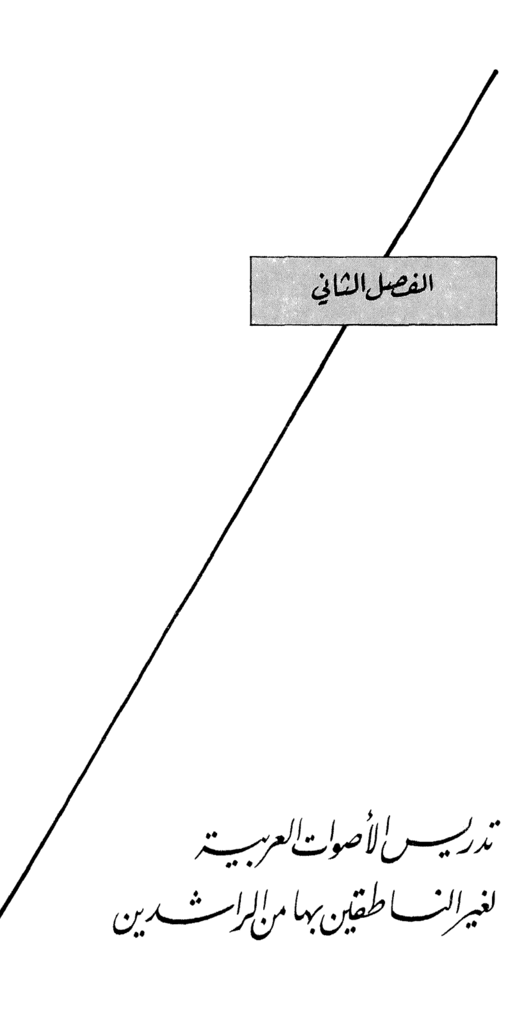
اما الكلام العادي فقد يكون ملبساً حين تختفي القرائن جميعها فلا يبقى سوى الوقفة للتفريق بين أي المعنيين يقصد ، مثلاً لو قلت :

مررت بطريق المطار الجديد ، اذ لا وجود لقرينة نحوية أو صرفية أو صوتية ولا حتى قرينة معنوية (كالحالية مثلاً) فتبقى الوقفة لتدل على إن كان المقصود :
مررت بطريق+المطار الجديد (الجديد هو المطار) .
مررت بطريق المطار + الجديد (الجديد هو الطريق) .

---

(١) الكهف ٢٢ .
(٢) البقرة ٢ .

ففي المثال السابق حيث اختفت القرائن اللفظية ـ وهذا ممكن ـ فانه من الصعب ان نتصور ان السامع لا يدري ان كان محدثه يتكلم عن المطار الجديد أو الطريق الجديد المؤدي إلى المطار فلا بد أن يكون هناك قدر مشترك بين المتكلم والسامع يغني المتكلم عن الوقفة .



الفصل الثاني

تدريس الأصوات العربية لغير الناطقين بها من الراشدين

بعد أن تحدثنا في الفصل الأول عن الأصوات العربية : مخارجها وصفاتها ، نأتي في هذا الفصل إلى كيفية تدريسها لغير الناطقين بها ، هذه الكيفية لا توجد نظرية ولا طريقة تعبر عنها وإنما هي مقتطفات من تجارب اللغويين ومن النظريات التي وضعوها على مر السنين لتعليم اللغة الأجنبية ـ بصفة عامة ـ للأجانب عنها. فقد جمعنا في هذا الفصل ما رأيناه يلائم تعليم الأصوات العربية لغير أهلها ، وفي نهاية هذا الفصل لخصنا ما وصلنا إليه من نقاط آملين أن تكون لبنة في بناء شامخ هو تعليم اللغة العربية لغير أهلها .

وأول ما ينبغي مراعاته عند تدريس الأصوات العربية هو أن يكون القائمون على تعليمها من مدرسين وغيرهم ملمين إلماماً تاماً بهذه الأصوات ومخارجها وصفاتها وتغير هذه الصفات والمخارج بحسب مجاورة الأصوات لأصوات اخرى معينة وهو ما يسمى بالتوزيع الموقعي للأصوات . وقد أفردنا الفصل الأول من هذا البحث لأصوات العربية كما مر .

يلي ذلك من الأمور التي ينبغي مراعاتها معرفة الأصوات العربية التي تكون عقبة لمعظم دارسي اللغة العربية من الأجانب ، وقد أطلقنا عليها في هذا البحث اسم « الأصوات المُشْكلة » على أننا لم نغفل التنبيه على أن بعض الأصوات التي تعد أكثر الأصوات سهولة يمكن أن تكون « أصواتاً مشكلة » ، لفئة من الدارسين على نحو ما سنرى .

ولو وضعنا السؤال التالي : كيف يمكن تحديد المشكلات الصوتية أو « الأصوات المشكلة » لوجدنا أن الاجابة كما يلي :

يمكن تحديد المشكلات الصوتية التي تواجه الدارسين الأجانب عن اللغة بطريقتين :

الطريقة الأولى : طريقة التحليل التقابلي بين أصوات اللغتين : لغة الدارسين (أو لغاتهم) الأم ، واللغة المستهدفة (اللغة العربية) .

الطريقة الثانية : طريقة تحليل أخطاء الدارسين التي يقعون فيها بالفعل ورد ذلك إلى أسبابه .

وقد ظهر لكل من الطريقتين أنصار ودافعوا عنها على أنها الوسيلة المثلى لتحديد الصعوبات التي تواجه الدارسين لأية لغة أجنبية .

والواقع أن الطريقتين كلتيهما لا غنى عنهما لمعلم اللغة أو واضع المنهج .

فالطريقة الأولى تقوم على عمل تحليل بين أنظمة اللغتين لأن كثيراً من أخطاء الدارسين مردها عدم قدرتهم على التخلص من العادات النطقية التي اكتسبوها من لغتهم الأم ولكنها على أية حال مجرد تنبؤات بما سيقع فيه الدارس من الأخطاء . ولكن هذه التنبؤات قد تكون مخالفة للواقع العملي عند التدريس فما نظن أنه سيرتكبه الدارس ، نجد أنه ينجو منه ولكنه يخطىء في مواضع أخرى لم يحسب لها القائمون بالتحليل التقابلي حساباً . ولكن الجميل في هذه الطريقة هو أنها تتوقع الأخطاء قبل وقوعها فهي طريقة وقائية - إن صح التعبير - .

أما طريقة تحليل الأخطاء فهي تجميع لما يخطىء الطالب فيه فعلاً ، فتجمع هذه الأخطاء وتصنف ويبحث عن سبب كل منها ويرد إلى مسببه . إلا أنها لا تنطبق حقيقة إلا على الفئة التي أجرى عليها هذا التجريب وحصرت أخطاؤها لمعالجتها من بعد فهي طريقة علاجية أي إنه لا يمكن تجميع أخطاء المجموعة (س) والقول بأن المجموعة (ص) سيكون لديها أخطاء المجموعة (س) نفسها بل لا بد من تحليل لأخطاء المجموعة (ص) . ولكنه يمكن الاسترشاد بها عند وضع منهج أو تدريسه .

ويجب أن يكون المدرس منتبهاً إلى تصيد كل خطأ من الدارس خاصة ما يكون منها في المواقف العفوية ، لأن مواقف الاختبار قد تشد انتباه الطالب فلا يخطىء ، أو قد يحرص على الاتقان أكثر وعوضاً عن أن يتكلم بعفوية تراه يقيس قياساً خاطئاً فيقع في خطأ لو كان على سجيته لم يقع فيه .

وسنعرض في الفقرة التالية للمشكلات الصوتية وأهم أسبابها وسيجد المعلم أن كثيراً من أخطاء طلابه ترجع إلى أحد هذه الأسباب أو إلى أكثر من سبب وعند

معرفته لسبب الخطأ فإن ذلك سيعينه على وضع الحلول المناسبة .

أهم أسباب المشكلات الصوتية :

١ ـ اختلاف مخارج الأصوات من أمة الى أخرى :

الجهاز الصوتي هو مجموع الأعضاء الجسمية التي تشترك في عملية إصدار الأصوات الانسانية ، وقد سمي كذلك لأن الانسان استطاع أن يطوع أعضاء عمليتي التنفس والأكل بحيث أمكن أن تصدر عنها الأصوات التي استغلها في التحدث ، أي إن هذه الأعضاء وجدت أصلاً لتؤدي وظائف حيوية أخرى تساعد على جعل الحياة ممكنة .

ولكن الانسان ـ بما وهبه الله من قوة فكرية مبدعة ، وتحت إلحاح الحاجة إلى التفاهم ـ استطاع أن يطوع أعضاء جهاز الصوت لحاجته وأن يجعل أعضاءه تؤدي وظيفة توليد الأصوات اللغوية إلى جانب وظائفها الأصلية .

وقد اختلفت الأمم في انتقاء الأصوات التي رأت أنها تحتاجها ، وتركت عدداً غير منته من الأصوات كان بإمكان الجهاز الصوتي إصدارها ، ولذلك وقفت الأبجدية الصوتية عند كل أمة عند عدد محدود جداً من الأصوات .

بل لقد أهملت كثير من اللغات بعض مخارج الأصوات ولم تستفد منها في إصدار الأصوات ، وتعد العربية على حسب رأي بعض اللغويين[1] أكثر اللغات استفادة من مخارج الأصوات فتوزعت أصواتها في نقاط كثيرة من الحنجرة إلى الشفتين على الرغم من أنها ليست أكثر اللغات أصواتاً .

ولا يعني اتفاق استخدام بعض اللغات لأصوات معينة من المخرج نفسه أن هذه الأصوات متماثلة تماماً ، فهناك فروق دقيقة بين اللغات في نطق الأصوات التي نحسبها متطابقة بل إن أبناء اللغة الواحدة لا يستوون في نطق الصوت الواحد ، لأن كل شخص يختلف عن غيره في حجم أعضاء نطقه وتجاويف حلقه وفمه وأنفه ، وفي سرعة إلقائه وفي نبره وتركيزه ، أو بعبارة أخرى في عاداته اللغوية .

---

(١) أنظر محمد المبارك ـ فقه اللغة وخصائص العربية ٢٤٩ ـ ٢٥٠ .

وهذه الفروق وإن لم تكن واضحة للسامع ولا يستطيع تسجيلها إلا الآلات إلا أنها مؤكدة على اختلاف جهاز الصوت بين بني البشر .

٢ ـ تفرد اللغة العربية بأصوات قلما توجد في اللغات الأخرى :

وهذه تحدث صعوبة بالغة ومشتركة بين الناطقين بمختلف اللغات ، وقد تقدم في الفصل السابق الحديث عن هذه الأصوات ووصفنا مخارجها والصفات المصاحبة لنطقها وأشرنا إلى مكمن الصعوبة في نطقها .

وقد يعجب المرء لصعوبة محاكاة أصوات العربية رغم تماثل أجهزة النطق لدى البشر ، ويرجع السبب في ذلك إلى رسوخ العادات اللغوية « فبالرغم من أن البشر جميعاً يولدون ولديهم أعضاء النطق نفسها فان تعلمهم للغة أو لغات ما وتحدثهم بها يعطي تلك الأعضاء مرونة خاصة تجعلها تتحرك تلقائياً في أداء الأصوات اللازمة لتلك اللغات ، فكلما كبر الانسان في عمره ازداد في تلك الظاهرة التلقائية رسوخاً مما يجعل نطق الأصوات الأجنبية المختلفة عما تعود عليه المرء أكثر صعوبة، ليس هذا فحسب بل يتعود الانسان كذلك على أصوات معينة ويتجاهل أخرى . . . فغير العربي مثلاً لا يلاحظ أن العين غير الهمزة ، وأن الحاء غير الهاء في اللغة العربية لأن كثيراً من اللغات لا تستعمل عدة ألوفونات للتفريق بين الكلمات فيها على العكس من العربية التي تستخدم فونيماً للحاء وآخر للهاء ، وتفرق بين أزواج من الكلمات مثل : الحالة ، الهالة/ استحل ، استهل »(١) .

وقد ذهب كثير من المتقدمين والمتأخرين إلى صعوبة إجادة الكبير لأصوات اللغة المتعلمة ، فمن المتقدمين الجاحظ إذ يقول : « وقد يتكلم المغلاق الذي نشأ في سواد الكوفة بالعربية ويكون لفظه متميزاً فاخراً ومعناه شريفاً كريماً ، ويعلم مع ذلك السامع لكلامه ومخارج حروفه أنه نبطي وكذلك إذا تكلم الخراساني على هذه الصفة فانك تعلم مع إعرابه وتميز ألفاظه في مخرج كلامه أنه خراساني ، وكذلك إن كان من كتاب الأهواز »(٢) .

ثم يؤكد هذه الظاهرة بالنسبة لتعلم الكبير اللغة فيقول « ألا ترى أن السندي

---

(١) د. محمود اسماعيل صيني ، تعليم الناحية الصوتية « بحث » ٣ ـ ٤ .

(٢) البيان والتبيين ١/ ٦٩ .

إذا جلب كبيراً فإنه لا يستطيع إلا أن يجعل الجيم زايا ولو أقام في عليا تميم وفي سفلي قيس وبين عجز هوازن خمسين عاماً »[1] .

وينحو هذا المنحى المتشائم بعض اللغويين المحدثين[2] حيث يقول عن الصعوبات التي تواجه الألماني في تعلم العربية : « ومن الخبرات التي تولدت لدى مدرسي العربية في جامعات ألمانيا والنمسا وسويسرا أن الطالب المتكلم بالألمانية يتعلم لعدة سنوات ولكنه لا يستطيع بعد ذلك استخدامها في التكلم اليومي » .

وهذا بلا شك يعود إلى العادة اللغوية وتماسكها على مر السنين فإنه : يصعب على الدارس خاصة إذا كان كبير السن أن يخضع جهاز نطقه لنظام صوتي جديد وقد يكون صوت ما من أسهل الأصوات بالنسبة إلى جماعة في حين يكون أصعب الأصوات بالنسبة إلى جماعة أخرى . ومن أبرز الأمثلة لهذه الظاهرة أن الصينيين يجدون صعوبة بالغة في نطق صوت اللام وهو من أسهل الأصوات بالنسبة إلى الناطقين بكثير من اللغات . . أما اليابانيون فيصعب عليهم نطق الراء فينطقونها لاماً[3] .

ولعلي أتفق تماماً مع بعض اللغويين[4] المتفائلين في أنه يمكن تذليل كثير من مشكلات الأداء والتمييز في النطق بالاستنجاد بعلم الأصوات ، ففيه حل هذه المشكلات إذ بدونه ودون التدريبات الخاصة التي وضعها معلمو هذا العلم فلن تجدي حتى الاقامة بين أبناء اللغة في اكتساب النطق السليم ، فنحن نقابل كثيراً من الأجانب عاشوا بين أبناء اللغة سنين وسنين دون أن يكتسبوا حتى صورة قريبة لنطق أبناء اللغة .

ويجب ألا تقعد بنا هذه الآراء عن الاهتمام بالجانب الصوتي في تعليم الأجانب ظناً منا باستحالة تعلمهم لأصواتنا ، بل يجب أن يكون ذلك دافعاً لبذل

---

(١) الجاحظ ، البيان والتبيين ١/ ٧٠ .

(٢) د. عدنان رشيد ـ الصعوبات التي تواجه الألماني في تعلم العربية والصعوبات التي تواجه العربي في تعلم الألمانية بحث ص ٦ .

(٣) انظر د. ف. عبد الرحيم ـ وقائع تعليم اللغة العربية ١/ ٩١ .

(٤) أنظر د. أحمد مختار عمر ، وقائع تعليم اللغة العربية ١/ ٨٤ .

المزيد من الجهود والتفكير في أساليب مبتكرة تجعل من تعلم الأصوات العربية أمراً ميسراً .

وسنتحدث في هذا الفصل عن بعض الوسائل التي يمكن أن تكون علاجاً ناجعاً للمشكلات الصوتية ـ إن شاء الله ـ .

٣ ـ وجود أصوات في لغة الدارس تشبه أصوات العربية :

فيحدث خلط بين الصوتين يحار فيه الدارس ولا يحس به فيظن الصوت كما هو في لغته دون إدراك الفارق الدقيق بين الصوتين .

ففي بعض اللغات يوجد ما يشبه الصاد والضاد والطاء والظاء ـ أي أصوات الأطباق ـ ولكنها تنطق بالتواء طرف اللسان نحو الخلف ، في حين أن كلا من هذه الأربعة في اللغة العربية يتم نطقه بتضاد بين جزء من اللسان وما يعلوه مباشرة من سقف الحلق ، طرف اللسان بالأسنان العليا مع الظاء وطرف اللسان ومقدم الأسنان واللثة مع الصاد والضاد والطاء ، ويصحب هذا التضاد حركة لسانية خلفية لا تشكل مخرجاً وإنما صفة أو ملمحاً أو كيفية[١]

ومن أمثلة التشابه بين الأصوات العربية وغيرها تلك الراء اللهوية المسموعة في الألمانية والفرنسية وليست موجودة في الانجليزية ولا في العربية فالراء العربية لثوية[٢] .

وهذا التشابه ـ في نظري ـ أعظم صعوبة من الاختلاف لأن الصوت الجديد على الدارس يحاول إتقان نطقه دون ربطه بما يماثله أو يناظره ودون محاكاة لصوت آخر في لغة أخرى ، أما الصوت المشابه لصوت ما في لغة الدارس فإنه سينطقه كما ينطق صوت لغته ، دون تفكير في الفرق بينهما ودون بذل جهد للتفريق بينهما أثناء النطق لأنه يسمعه مماثلاً لما في لغته هو .

وأمثلة ذلك ما يحدث بين الدارسين من خلط بين السين والصاد في مثل سار وصار وكالخلط بين الباء والميم عند بعض الدارسين في مات وبات[٣] .

---

(١) د. أحمد مختار عمر ، وقائع تعليم اللغة العربية ١/٨٨ ـ ٨٩ .
(٢) المرجع السابق ١/٨٩ .
(٣) المرجع السابق ١/٨٩ .

٤ ـ اختلاف اللغات في استعمال النبر والتنغيم :

من الأسباب أيضاً اختلاف اللغة العربية عن غيرها من اللغات في بعض الظواهر المصاحبة للنطق كالنبر والتنغيم ومسائل التجويد في تلاوة القرآن الكريم وقد سبق الحديث عن تباين اللغات في نظامها الصوتي ومعلوم أن هذه الظواهر من صلب النظام الصوتي لأية لغة .

فعلى متعلم العربية إدراك ما بين لغته الأم واللغة العربية من فروق في هذه النواحي وضرورة مراعاتها لأن عدم مراعاتها مدعاة لملاحظة المستمعين ودهشتهم كما أن وضع النبر في موقف مختلف كما في نحو :

يتدرب EXERCÍSE وتدريب ÉXERCISE يؤدي في بعض الكلمات في الانجليزية إلى تحويل الاسم إلى فعل والعكس صحيح .

وفي اللغة العربية ألا ترى أننا لو وضعنا النبر في النطق التالي على (ما) مرة وعلى ما بعدها مرة أخرى لأصبح لدينا نطقان الأول جملة منفية والثانية مثبتة :

هذا مآ أردته لك يا بني . (ما نافية) .
هذا ما أرْدته لك يا بني (ما موصولة)[1] .

ألا ترى الفرق في المعنى لو وقفنا في الآية التالية على كلمة « ريب » أو وقفنا على كلمة « فيه » ؟ .

الـم ذلك الكـتاب لا ريب + فيه هدى للمتقين .
الم ذلك الكتاب لا ريب فيه + هدى للمتقين[2] .

وألا ترى الفرق في المعنى لو نطقنا الجملة بتنغيم تقريري هابط مرة ومرة أخرى بتنغيم استفهامي صاعد ؟

علي في البيت ↓
علي في البيت ↑

(١) ارجع الى د. كمال بدري ، علم اللغة المبرمج ١٥١ .
(٢) المرجع السابق ١٦٦ . والآية من سورة البقرة ١ ، ٢ .

٥ ـ أساليب التعليم ووسائله :

لعلي أكاد أجزم بأن أسباب الصعوبات الصوتية ترجع إلى النقص في الإعداد الصحيح للمادة التعليمية وتدريباتها المختصة وإلى اهتمـام المعلمين وواضعي المنهج بالقواعد والنظريات دون الاهتمام بالجانب التطبيقي . ومما لا شك فيه أن تعليم النظام الصوتي يحتاج إلى نوعين من التدريبات هما : تدريبات الأذن على استيعاب المنطوق ، وتدريبات النطق للحصول على الأداء السليم وسنتحدث عن هذين في موضعهما من هذا الفصل .

كل الصفحات التالية من هذا الفصل يمكن عدها علاجاً لهذه المشكلات ، فهذه المشكلات الصوتية هي عصب تدريس اللغة العربية وأصواتها لغير الناطقين بها ، وقد أشرنا إلى أن الأصوات المشكلة وليست تلك الأصوات الغريبة عن لغة الدارس فحسب ، بل هناك من الأصوات ما يسبب الخطأ للدارس ـ وقد لا يعيرها المدرس الاهتمام المطلوب ـ وهذه الأصوات هي الأصوات التي يحس الدارس ـ والمعلم كذلك ـ أنها موجودة في لغة الدارس كما هي موجودة في اللغة العربية ، بينما حقيقة الأمر أن نطقها في العربية مختلف أو أن توزيعها الموقعي في اللغة العربية مغاير للغة الدارس ، فقد يظن الطالب أن الطاء العربية هي نفسها التاء المفخمة في DAUGHTER فينطق الطاء كما ينطق هذه التاء ، في نحو (طالب) فلا يدرك الطالب الفرق بينهما ويتغاضى المدرس عن هذا الفرق .

وقد يظن المدرس أن الطالب الأجنبي على معرفة بنطق الهاء لوجوده في كثير من اللغات ـ ومنها الانكليزية مثلاً ـ إلا أن استعمال هذا الصوت في آخر الكلمة مما تنفرد به العربية ، كذلك على المدرس أن يلاحظ أن أصواتاً هي من السهولة بمكان على معظم متعلمي العربية ولكنها تشكل صعوبة بالغة لـدى جنسيات محدودة من الدارسين[1] .

أما الظواهر المصاحبة للنطق فان الطرق الحديثة في تعليم اللغات تتجه الى تعليمها جنباً إلى جنب مع تعليم الأصوات ، بل لقد بالغت بعض الطرق ـ ومنها الطريقة السمعية الشفهية التي سنعرض لها فيما بعد ـ فهي تبدأ بمرحلة شفوية محضة ليس فيها إلا الاستماع فقط وذلك بغية ترسيخ نظام التنغيم في اللغة

---

(١) كما سبقت الاشارة اليه ص ٧٦ .

المستهدفة في ذهن الطالب قبل ممارسته للنطق . أما ما يتعلق بطرق التدريس ووسائله فان الجهود الآن متوجهة إلى الأخذ بأنجع السبل لتحقيق ذلك .

والآن بعد أن بينا ضرورة إلمام المدرس بالنظام الصوتي للغة العربية الذي يريد تعليمه ، وكذلك اطلاعه على الصعوبات التي تواجه المتعلمين وقدرته على اكتشاف هذه الصعوبات وتحليلها ، مما يمكن عده أسساً عامة ، نأتي إلى عرض لبعض القضايا التي يمكن عدها من الأسس الخاصة لتدريس أصوات العربية .

التـــدرج :

من أهم المبادىء الأساسية في التعلم بصفة عامة ، وليس في مجال تعليم اللغة فحسب ، ولكن الالتزام به في هذا المجال يعد أمراً بالغ الأهمية فاذا سمحنا لأنفسنا ـ ونحن نعلم أبناءنا لغتنا ـ بالتغاضي عن هذا المبدأ على أساس من خبرات تلاميذنا الصوتية التي اكتسبوها من مرحلة ما قبل المدرسة ، فان هذا المبدأ لا يمكن التغاضي عنه بحال في تدريس الأصوات العربية لغير أهلها ، لأن عدداً من الأصوات العربية لا وجود له في النظام الصوتي للغة الدارس ، أضف إلى ذلك أن كثيراً من أصواتنا التي نظنها ـ لأول وهلة ـ مطابقة لما يقابلها في لغة الدارس ندرك عند التحقيق أن ما بينهما ليس سوى علاقة تشابه فحسب ، وليس تطابقاً ، وقد يكون هذا التشابه مدعاة لصعوبات غير متوقعة .

ثم إن الصوت قد يكون واحداً في النظامين ، ولكن توزيعه الموقعي يختلف من نظام لآخر ، كما أوضحنا ذلك في الفقرة السابقة ومثلنا له بصوت (الهاء) في العربية والانكليزية .

ومن البديهي أن تختلف كل طريقة عن الأخرى وكل مدرس عن زميله في تحديد الزمن اللازم لتقديم كل صوت ويتدخل في تقدير ذلك عدة أمور أخرى لا علاقة لها مباشرة بالطريقة أو المدرس ، من هذه الأمور :

الهدف من البرنامج الدراسي وفترته الزمنية ، وخبرات الطلاب السابقة عن اللغة المتعلمة وثقافتهم ، وتعدد جنسياتهم ، أو انضواؤهم تحت جنسية واحدة إلى غير ذلك . وليس المقصود بالتدرج الناحية الكمية فحسب فهذه قد لا يجد المدرس صعوبة في تحديد الزمن الملائم لكل صوت ، وحتى لو أخطأ في تقدير الزمن فان نجاح طلابه في إتقان الأصوات المقدمة أو فشلهم في ذلك يكون مؤشراً يعينه على ذلك .

ولكن الأكثر أهمية وصعوبة على المدرس هو كيفية تقديم الأصوات ، أيُّ الأصوات يقدمها قبلاً ؟ وأيها يقدمها في المرحلة التالية ؟ وأيها تكون في ذيل القائمة ؟ .

من الأمور التي يكاد يسلم بها المختصون في هذا الميدان تقديم الأصوات العربية التي لها مثيل مطابق في لغة الدارس أولاً ، وتأجيل الأصوات المشكلة فيما بعد .

هذا من الناحية النظرية أمر مقبول ومرغوب فيه دون شك ، ولكننا لا نقبله إلا ممن يرى تقديم الأصوات في فراغ أو تقديمها في كلمات غير ذات محتوى NON-SENSE (وسنبين رأينا في هذا فيما بعد) . أما من يقول إن الأصوات لا قيمة لها مفردة وإن حياتها في لقائها مع أصوات أخرى فإنه - إن لم يعجز عن تقديم ترتيب منطقي للأصوات العربية - فإنه على الأقل سيكلف نفسه في سبيل ذلك كثيراً ، فالترتيب المنطقي يحتم عليه تأجيل أصوات مثل الحاء ، القاف ، الهمزة (في آخر الكلمة) الهاء (في آخر الكلمة) ، وهذا يصطدم بالواقع ، إذ سيضطر المدرس أن يقول (افتح الكتاب واقرأ) ودرسنا اليوم (قراءة) و (هذا هو القرآن الكريم) وإذا كان من بين الطلبة يابانيون(*) فكيف سيؤجل صوت اللام /ل/ وهو من أكثر الأصوات تردداً على اللسان العربي ، دعك من استعماله في أداة التعريف .

ثم إنه إذا مرت فترة غير يسيرة على الطالب وهو لا يسمع أصواتاً غريبة عليه قد يرسخ في ذهنه أن اللغة العربية بهذه السهولة وأن أصواتها كلها مماثلة لأصوات لغته الأم ، وعندما يحين الوقت لتقديم الأصوات المشكلة فإنه سيعيد كل صوت غريب إلى ما يشابهه في لغته الأم ظناً منه أنه كذلك . أو قد يصاب بالاحباط نتيجة لتوقفه المفاجىء في إتقان نطق الأصوات العربية بعدما ثبت في ذهنه فكرة سهولتها .

إنني لا أدعو إلى البدء بالاصوات العربية المشكلة ، خاصة تلك الأصوات نادرة الاستعمال مثل /خ/ ، /غ/ ولكني أدعو إلى عدم التهرب من تقديم الأصوات المشكلة حيثما دعت الحاجة إليها . ومن الخير أن نقدم صوتاً صعباً بعد

(*) من المعروف أن اللام صوت صعب على اليابانيين .

ثلاثة أصوات أو أربعة من الأصوات السهلة على أن نجمع الأصوات السهلة في جانب والصعبة في جانب آخر ، حتى إذا ما بدأنا في تدريس الأصوات الصعبة وجدنا إحجاماً وإحباطاً من الدارسين . نستطيع مثلاً بعد تقديم صوتي الفاء والتاء أن نضيف اليها صوت الحاء لتقديم كلمة (فتح) وبعد النون والراء أن نقدم صوت الظاء في مثل كلمة (نظر) ، بشرط أن يكون قد تم تقديم صوت /ذ/ في درس سابق بصفته نظير /ظ/ وأن نشير إلى العلاقة بينهما .

وإذا كان بعض المختصين في هذا المجال يرون تأخير الكتابة لمرحلة تالية فإنني لا أرى ذلك لأن في تقديم الصوت متلواً ومكتوباً إيجاداً لعلاقة بينهما ، وإتاحة للطالب كذلك لايجاد علاقة تعينه على تذكر نطق الصوت متى ما رأى صورته (رسمه) .

ولحسن حظ معلمي اللغة العربية ومتعلميها أن في العربية أصواتاً تكتب مفردة ، إذ لا تتصل بما بعدها وهي ليست من الأصوات المشكلة مثل /د/، /ر/، /و/، /ز/ فيمكن تقديم الأصوات من خلال كلمات (درس) ، (وزن) ومثل (دار) ، (راس) بتخفيف الهمز .

وإذا تقدم الدارس شيئاً فشيئاً وتعرف طرق كتابة بعض الأصوات إذا تلاها غيرها ، فان من الكلمات ما يمكن تقديمها على شكل أجزاء يضم بعضها إلى بعض فاذا تعلم نطق (باب) وكتابته علمناه كلمة (بابان) . وإذا تعلم كلمة (صالح) يمكن أن نعلمه كلمة (صالحة) أو (مصالح) . . وعن طريق حذف أجزاء من الكلمة يمكن أن نعلمه كلمة (تاب) بعد أن نعلمه كلمة (كتاب) بحذف الصوت الأول من الكلمة .

التدريب على الكلمات الفارغة NON-SENSE

يقصد بالكلمات الفارغة التي تجمع أصواتها بطريقة لا تخدم سوى الأصوات التي يراد تعليمها دون أن يكون لها معنى معجمي ، ويرى كثير من المهتمين بتدريس الأصوات لغير أهلها أنها طريقة مثلى لتقديم الأصوات حيث إنها تجنبنا المشكلات الناجمة من التناقض بين الأخذ بالترتيب المنطقي للأصوات[1] ـ إن صح التعبير ـ وضرورة استعمال بعض الأصوات الغريبة بالنسبة

---

(١) أقصد بالترتيب المنطقي ما سبق الحديث عنه من ترتيبها بدءاً بالاصوات المشتركة بين لغة =

للدارس نظراً لحاجتها الوظيفية .

فقد رأينا فيما سبق أن هناك أصواتاً لا يستطيع المدرس تأجيلها في حين إنها تشكل صعوبة غير يسيرة للدارس ، وهؤلاء يرون أن في الكلمات الفارغة حلا لهذه المعضلة ، وقد أوضحت وجهة نظري في هذه الناحية وهي أن نقدم الصوت المشكلة متى ما دعا الموقف لذلك . إن في استعمال الكلمات غير ذات المعنى حشوا لذهن الدارس بكلمات لا يحتاج إليها فعلاً ، بالاضافة إلى أنها ستثبت في ذهنه نظراً لشدة التركيز عليها في هذه الفترة الصوتية ، وقد تختلط بغيرها حين تعلم كلمات مشابهة لها فيما بعد ، وسيبذل جهداً لمقاومتها وطردها من الذاكرة . والأولى أن نقدم له كلمات يفهمها وتزيد من رصيده اللغوي المحدود . والجهد والوقت المبذولان في حفظ هذه الكلمات وتعلم نطقها يمكن أن يوجه مباشرة لمعالجة الصوت المشكلة . ويحتج أصحاب هذا الرأي[١] بأن الكلمات الفارغة تساعدنا في أن نأتي بكثير من التدريبات الصوتية في دائرة صغيرة ، فتصب المادة في قالب مناسب لاحتياجات الطالب بطريقة اقتصادية .

وإذا كان هذا مقبولاً في تعليم اللغات الأخرى ، فانني لا أرى الحاجة إليه في تعليم اللغة العربية ، ففي اللغة العربية نستطيع أن نأتي بكلمات ذات معنى من أصوات لا تتجاوز الثلاثة أو الأربعة ـ وإليك مثلاً : نام ـ نال ـ لان ـ مال ـ لام ، فهذه مجموعة متناسقة كل كلماتها ذات معنى لم نستعمل فيها أكثر من الميم ، النون ، اللام (بالاضافة إلى الفتحة الطويلة) . وكلما تقدمنا في تقديم الأصوات استطعنا أن نأتي بالعديد من هذه الكلمات ، مثلاً : برك ، كبر ، ركب ، بكر . . وكما دعا بعض المهتمين بتدريس اللغات الأجنبية إلى اتخاذ الكلمات الفارغة مجالاً للتدريب دعوا كذلك إلى اتخاذ الكتابة الصوتية وسيلة أخرى .

وفيما يلي مناقشة هذه الفكرة .

الدارس الأم واللغة العربية وانتهاء بالأصوات العربية الغريبة عن لغة الدارس .

(١) انظر أوكنر PHONETISS , OP, CIT, P.P. 115-116.

(نقلاً عن عبد الفتاح محجوب تذليل أصوات العربية ٢٩٥ ـ ٢٩٦) .

الكتابة الصوتيـــة :

لاحظ علماء اللغة منذ وقت مبكر أن الأبجديات جميعها المستعملة في نظم الكتابة العادية أبجديات معيبة وناقصة[1] . من ذلك مثلاً في اللغة العربية[2] وجود عدد من حروف الهجاء التقليدية تمثل أكثر من صوت واحد ، فالياء والواو يمكن أن تستعملا بصورتين متغايرتين مثلاً: يد، طريق/ولد، فخور، والتاء المربوطة تنطق عند الوقف هاء مثل فاطمة وتكتب تاء ، وهناك أصوات لا تمْثل كتابياً مثل هذا ، هذه ، أولئك ، فألف المد في هذه الكلمات لا يَرْمِزُ لها رمز . وعلى عكس هذا نجد أصواتاً تكتب ولا تنطق نحو لم يسافروا ، عمرو ، وإنما هي حيل كتابية يقصد بها التفريق بين نوعين أو أنواع من الصيغ المتشابهة في الصور الكتابية ، مع اختلافها في القيم الصرفية والنحوية وفي المعنى كذلك[3] . مع أن السياق يقوم بهذا التفريق .

كذلك يرمز لبعض أصوات العربية كتابة برموز لا تمثل النطق الصحيح مثل الألف في سعى ومشى ، فهي تكتب ياء مع أنها تنطق ألفاً .

وقد لاحظ العلماء اللغويون ما يشبه هذا في لغاتهم فدعاهم ذلك إلى وضع أبجديات أطلق عليها الابجديات الصوتية هدفها تجنب عيوب الابجديات المستعملة في تسجيل الكلام تسجيلاً صوتياً .

فكانت هناك محاولات منذ القرن السادس عشر لايجاد ألفبائية صوتية وقد تبلورت هذه الفكرة أكثر في القرن التاسع عشر على أيدي بعض اللغويين ، وكان أشهرهم على الاطلاق اللغوي الانكليزي HENRY SWEET ١٨٤٥ - ١٩١٢م الذي قدم نظام كتابته إلى الجمعية الصوتية الدولية INTERNATIONAL PHONETICS ASSOCIATION (التي تأسست عام ١٨٨٦) فتبنته وأقامت عليه أبجديتها الصوتية[4] .

والأبجدية الصوتية تضع رمزاً لكل صوت لا يمثل غيره من الأصوات وهي

---

(١) أحمد مختار عمر ، دراسة الصوت اللغوي ٥٣ .

(٢) أنظر كمال بدري ، علم اللغة المبرمج ٦٥ - ٦٦ .

(٣) كمال بشر ، علم اللغة العام (الأصوات) ١٨٢ - ١٨٣ .

(٤) أحمد مختار عمر ، دراسة الصوت اللغوي ٥٨ - ٥٩ .

في معظمها مأخوذة من الأصوات اللاتينية إلا ما ندر، خاصة بعد أن أدخلت عليها أصوات اللغات الأخرى (غير اللاتينية) فوضعوا للخاء العربية رمز (×) مثلاً .

يرى بعض اللغويين المعاصرين[1] أن الكتابة الصوتية تيسر التعليم الصوتي للغات الأجنبية . وقد اقترح أحدهم[2] كتابة صوتية تستخدم الألفبائية المعروفة فترمز لكل صوت بما يقابله من حروف الهجاء المعروفة ، ما عدا الهمزة التي يرى أن تكتب /ء/ بكل صورها . ويبقى /و/ ، /ي/ مختصاً كل منهما بالصوت الصامت فقط دون المد .

ويحدد هذا الباحث شروطاً للكتابة الصوتية هي كما يلي :

١ ـ يكتب كل صوت منفصلاً عن الآخر .

٢ ـ تكتب الحركات القصيرة فوق الصوت الصامت أو تحته كما هي الحال في الكتابة العربية المألوفة .

٣ ـ الصامت الذي لا تعقبه حركة يترك خالياً .

٤ ـ يرمز للحركات الطويلة برمز الحركات القصيرة نفسها وبعد كل منها توضع نقطتان على السطر إحداهما فوق الأخرى هكذا (:) .

٥ ـ يفصل بين كل كلمة والأخرى بعلامة (+) أو بخط مائل (/) .

٦ ـ لا يكتب من الأصوات إلا ما ينطق .

ويمثل للكتابة الصوتية المقترحة بهذه الأمثلة :

كَتَبَ	كَ تَ بَ .
عَلِمَ	عَ لِ مَ .
قَامَ	قَ : مَ .
تَرَاجَعَ	تَ رَ : جَ عَ .
بَرْداً شَدِيداً ـ	بَ ر دَ ن + شَ دِ : دَ ن .

---

(١) أحمد مختار عمر ، وقائع ندوة تعليم اللغة العربية ١/٨٤ .

(٢) كمال بدري ، علم اللغة المبرمج ٦٧ وما بعدها .

عَلَى القَمَرْ ـ   عَ لَ + لَ قَ مَ ر .

يؤوبُ المُسافِرُون ـ يَ ءُ : بُ + ل مُ سَ : فِ رُ : نَ

بَرِّد الشَّايْ ـ   بَ ر رِ دِ ـ ش شَ : ي .

وفي رأيي أن استعمال الأبجدية الصوتية سواء أكانت الدولية أم العربية المقترحة ليس إلا جرعة من دواء مسكن ، ما إن يزول مفعوله إلا ويعود الداء كما كان بل قد يعود أشد مما كان ، نظراً لما تخلفه الآثار الجانبية لهذا الدواء ، إننا إذا علمنا غير العرب أصواتنا العربية بغير رموزها المألوفة في الكتابة سنجد أنفسنا نبذل جهداً عظيماً في سبيل تخليصهم مما ترسخ في أذهانهم وما تعودوا عليه ، وفي سبيل إقناعهم بأن ما فات ما هو إلا لتدريبهم على نطق الأصوات ، ومن ثم نعود من حيث بدأنا لتعليمهم الكتابة العربية المألوفة .

والآن إلى أساس آخر من أسس تعليم اللغة العربية وبخاصة الأصوات العربية .

الاصغاء (الانصات) :

هنا ثلاثة مصطلحات لا بد من التفريق بينها :

١ ـ « السماع » مصدر « سمع » ، ويعني مجرد السماع إلى أي صوت سواء أكان بارادة السامع أم بغير إرادته . كصوت سيارة عابرة ، أو طائرة تجتاز الفضاء أو طفل يبكي .

٢ ـ « الاستماع » مصدر « استمع » وهو السماع المقصود الذي يكون للمستمع فيه دور ، وهو الحرص على السماع ، وهو أعلى درجة من مجرد السماع ، ولكنه أقل مستوى من الاصغاء أو الانصات .

٣ ـ « الاصغاء » أو «الانصات» : (وهو الميل إلى المتحدث)[1] والمصغي هنا أو المنصت يفعل ذلك بقصد الفهم والاستيعاب ، وهو المعنى المقصود من اصطلاح اللغويين حينما يقولون (مهارة الاستماع) فهم يعنون الاصغاء بقصد الاستيعاب لا مجرد الاستماع ، قال تعالى عاطفاً الانصات على الاستماع

---

(١) الزمخشري ، أساس البلاغة ، مادة ص غ و .

﴿ وإذا قرىء القرآن فاستمعوا له وأنصتوا لعلكم ترحمون ﴾[1] وقال : ﴿ وإذ صرفنا إليك نفراً من الجن يستمعون القرآن فلما حضروه قالوا أنصتوا فلما قضى ولوا إلى قومهم منذرين ﴾[2] ، ولذلك كله فقد عدلت في هذا البحث عما درج عليه اللغويون فاسميت هذه المهارة « مهارة الاصغاء » بدلاً من الاستماع .

لقد خلق الله الناس متفاوتي القدرة على الاصغاء حتى وإن تساووا في مقدرة جهازهم الصوتي السمعي ، وللايضاح نقول إن المقدرة على الاصغاء موهبة ، وفي مجال الأصوات نقول إن بعض الناس لديهم مقدرة طبيعية على التفريق بين صوت وآخر ، وبعضهم أقل مقدرة ، ولذلك فالذين يملكون موهبة الاصغاء يستطيعون إدراك الصوت الأجنبي بمجرد سماعهم إياه مع أنهم قد لا يستطيعون محاكاته ولكن فرصتهم أكبر من غيرهم في الوصول إلى درجة من الاتقان في نطقه . في حين يستمع آخرون إلى هذا الصوت الغريب ولا يحسون بما فيه من الغرابة فيقرنونه مباشرة بما عهدوا من أصوات لغتهم الأم ، ولذلك يعاني هؤلاء الطلبة ـ ومدرسوهم ـ حتى يصلوا إلى القدر المقبول صوتياً في محاكاة ذلك الصوت .

« كثيراً ما نسمع من بعض الغرباء عن اللغة عندما نتكلم معهم أنهم يقولون : إنك تتحدث بسرعة . فهل صحيح هذا الادعاء ؟ إن الغريب عن اللغة عندما يستمع إلى أحد أبنائها يتحدث فانه يمر بعمليات عقلية متشابكة ، فهو أولاً يريد أن يستمع إلى جميع الأصوات ويفرق بينها ، ثم هو يريد معرفة معاني الكلمات والجمل والعبارات ثم هو يهتم بحركات الوجه والفم ، ويربط بين المعاني المختلفة ، ويحاول ترجمة كل ذلك إلى لغته فتضعف هذه الترجمة فهمه فيسارع إلى اتهامك بالسرعة مع أنك كنت تتحدث بطريقة عادية طبيعية »[3] .

وهنا نأتي إلى مهمة التدريب على الاصغاء عن طريق تقديم الكلمات في سياقها الطبعي وبالسرعة العادية حتى يتمكن الطالب من تمييز الأصوات داخل الكلمات والجمل بنطقها العادي ، وينقل اللغة من الشعور إلى اللاشعور فلا

---

(١) الأعراف ٢٠٤ .

(٢) الاحقاف ٢٩ .

(٣) عبد الفتاح محجوب ، تذليل أصوات اللغة العربية ، ٣٠٩ .

يحتاج إلى استخدام الترجمة في نقل المعاني .

إن من أهم العقبات في تدريس النظام الصوتي للغة الأجنبية التداخل بين صفات الأصوات ـ خاصة عند كبار الدارسين ـ فالكبار عندما يستمعون إلى أصوات لغة أجنبية فانهم لا يسمعون كل الأصوات التي تنطق وبدلاً من ذلك فإنهم يترجمون الأصوات من خلال النظام الفونولوجي للغتهم الأصلية(١) .

إن المقدرة على استقبال المعلومات عن طريق الأذن هي أحد العناصر الأساسية التي تميز النجاح في تعليم اللغة الأجنبية ، هذه المقدرة تكون مهمة بصفة خاصة في مادة تعليمية تركز على مهارات اللغة المنطوقة ، فتوفر هذه المقدرة لدى الطالب يعينه على الاصغاء المستوعب وعلى النطق بعد ذلك وعدم توفرها يجعل الطالب يشعر بالملل ، ولذلك نجد كثيراً من الطلبة الذين لا يجيدون التقاط المعلومات عن طريق الأذن فقط يستخدمون آلات التسجيل أو يكتبون ما يسمعون لاسترجاعها في وقت لاحق ، بل إن كثيراً من الطلبة يصاب بتوتر حينما يقال له : استمع وسوف نسألك أو نطلب منك الاعادة ، وهذا بالتالي سيجعل مقدرتهم في التفريق بين الأصوات أقل .

كل هذه الصعوبات تعود إلى أن الطلبة لم يتعودوا ولم يمارسوا الاصغاء فعلاج هذه الصعوبات يكمن في تعليم الاصغاء ثم تطبيقه أو كما عبر عنه جونز بـ « زراعة ذاكرة سمع »(٢) .

« لا يستطيع أحد أن يتمنى أن يكون لغوياً ناجحاً إن لم يملك أذناً ممتازة فإذا لم تكن أذنه حساسة بطبيعتها فيمكن أن تكون أكثر حساسية بالتدريب ، وإذا كانت أذنه حساسة بطبيعتها فهي يمكن أن تصير أفضل بالتدريب »(٣) .

فوجود أذن « ممتازة » لدى دارس اللغة يجعله قادراً على معرفة إن كان نطقه للصوت الأجنبي صحيحاً أم غير صحيح . كذلك تساعد الأذن الممتازة على فهم اللغة عندما يتحدث أهلها ، فهو يتذكر الكلمات على الفور ولا يخلط كلمة بأخرى ، وفي نقاط محددة يصبح لدى الطالب :

---

(١) عبد الفتاح محجوب ، تذليل أصوات اللغة العربية ٣٠٩ .
(٢) أنظر عبد الفتاح محجوب ٢٩٣ .
(٣) عبد الفتاح محجوب ٢٩٣ .

١ ـ القدرة على التفريق بين الأصوات .
٢ ـ القدرة على التفريق بين السمات الفيزيائية للأصوات الأجنبية .
٣ ـ القدرة على تذكر الأصوات الأجنبية بسهولة وثقة .

الإصغاء للنطق والإصغاء للفهم

مما تقدم لعلنا ندرك ما للاصغاء من أهمية في تعليم أصوات اللغات الأجنبية ولذلك عددنا الاصغاء من المبادىء الأساسية لتعليم الأصوات في أية لغة ما ، ففي المرحلة الأولى من تعليم الأصوات يترك الطالب فترة من الزمن يستمع فيها إلى تسجيلات صوتية للغة الهدف مقرونة بما يقدم إليه من مفردات وجمل سهلة وفي هذه الفترة يتعلم الطالب أسس اللغة ، ففضلاً عن أنه يتعلم أصوات اللغة ـ فإنه يتعلم جانباً مهماً ألا وهو « التنغيم » ، فالتنغيم هو أول ما يشد انتباه الفرد ، فيمكن في هذه المرحلة تعويد الطالب على مميزات التنغيم الأساسية كتنوع ارتفاع وانخفاض الصوت وأنواع الوقفات وارتفاع الصوائت طويلها وقصيرها ، وأنواع الصيغ المؤكدة .

وسنرى فيما بعد حين نعرض للطريقة السمعية الشفهية أنها تسلسل مهارات اللغة حسب ما يلي الاصغاء (الاستماع) ـ الكلام ـ القراءة ـ الكتابة فهي تقدم مهارة الاصغاء على باقي المهارات ، وهناك من الأسباب الفيزيولوجية والنفسية ما يدعو إلى تقديم مهارة الأصغاء ، وأن تسبِقَ تدريباتُ الاستيعاب السمعي تدريبات المحادثة ، منها :

١ ـ يسهل التدريب الأذني التحدث ، فالكلام يعتمد على الاصغاء الدقيق للأصوات وعلى التفريق بين هذه الأصوات وتذكرها .
٢ ـ إن الاقتصار على مهارة واحدة في وقت واحد يسهل التعليم وذلك بتقليل العبء على الطالب والسماح له باستخدام المواد والاجهزة التقنية لأهداف محددة وفقاً لمتطلبات كل مهارة .
٣ ـ عندما يطلب من الطلاب التحدث من الوهلة الأولى فإن الميل للأخطاء يزيد والتخوف من جانب الطالب يعيق عملية التعلم وتنمو الثقة بطيئة ـ إن كان هناك ثقة ـ في حين أنه عندما يسبقُ الاستيعابُ السمعي التحدث فان تجربة الطالب المبتدئة تحتوي على إجابات صحيحة أكثر ، وتمنحه تعزيزات إيجابية

أكثر وتخوفاً أقل وتنمو الثقة في مقدرة تعلمه اللغة سريعاً[1] .

ولا توجد تجربة تطبيقية إلى اليوم تقرر كم من الوقت يجب أن يمر بين التدريبات السمعية والتدريبات الكلامية وإن كان أحدهم[2] قد حددها بخمس عشرة ساعة إلى عشرين ساعة مع التركيز على الاصغاء إلى الأصوات عن طريق التسجيلات ولكن ليس هذا إلا مجرد تخمين ، إذ هناك عوامل خارجية تؤثر على كل القياسات التي يفترضها اللغويون ، والأمر متروك لتصرف المدرس في مثل هذه المواقف .

وقد رأيت وأنا أصمم وحدة لتدريس الأصوات أن أجعل الطالب يتدرب على النطق في الحصة ذاتها بعد الاصغاء إلى الشريط المسجل منطلقاً من أن تدربه المباشر على النطق سيجعله أكثر تشوقاً للاستمرار في تعلم اللغة لاحساسه المستمر بقدرته على محاكاتها .

ولكن مما لا شك فيه أنه إذا كان للمتعلم أن يتمرن على فهم أي شيء يسمعه فانه يتحتم عليه أن يأخذ تدريباً في الاصغاء أكثر مما يمكن أن يتحدثه وقد وهب الخالق جل وعلا الانسان لساناً واحداً وأذنين لكي يستمع ضعف ما يتحدث ، وقد قال الشاعر معبراً عن ذلك :

لم تُعْطَ مع أذنيك نطقاً واحداً   إلا لتسمع ضعف ما تتحدث

إن الافهام السمعي يشتمل على معرفة الشكل والمعنى المنطوق ، ويمكن تطبيقه عن طريق :

١ ـ تدريبات الاصغاء .
٢ ـ تدريبات أنظر وأصغ .
٣ ـ تدريبات اقرأ وأصغ .

ويمكن تنفيذ تدريبات الاصغاء للغة بواسطة مواد آلات التسجيل على

---

(١) ALLEN H. B. TEACHING ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE OP. CIT., P.P. 95-99.

(نقلاً عن عبد الفتاح محجوب ٢٩٦ ـ ٢٩٧) .

(٢) انظر عبد الفتاح محجوب ٣٠٠ ، صاحب الرأي هو ALLEN H.B.

الاسطوانات والاشرطة ، وتدريبات من هذا القبيل تعني أن يكون المتعلم قد سيطر على أساسيات « الافهام السمعي » في اللغة التي يتعلمها . أما في تدريبات أنظر وأصغ فان النص يمكن أن يكون مصحوباً بسلسلات من الصور التي تشتت المعنى[1] .

كيف نصحح الخطأ في النطق

تظل عملية التعليم عملية بالغة التعقيد ، ومن الأمور الصعبة اختيار طريقة وحيدة للتدريس ، ويرجع ذلك إلى اختلاف المواقف التعليمية من موقف لآخر فلا تكاد تجد موقفين متماثلين تماماً . بحيث تستعمل في الموقف اللاحق ما استعملته في الموقف السابق . وفي مجال تعليم الأصوات لغير الناطقين بلغتها تبدو المسألة أكثر تعقيداً ، لأن الموقف يزداد تنوعاً ، وعلى سبيل المثال فإنك لو أردت تعليم أية مادة فلا بد من وجود مستوى معين مشترك بين الدارسين ، ولكن في مجال الأصوات تجد طلاباً مختلفي الجنسيات ومختلفي العمر ومختلفي التحصيل العلمي في لغتهم الأم ومختلفي الهدف من تعلمهم اللغة العربية ، وفي كثير من الأحايين لا تساعد أعداد كل فئة على عزلها في فرقة متجانسة ولذلك يضطر مدرس الأصوات إلى ضم هؤلاء الأجناس المختلفي المهارات والاستعدادات والخلفية الثقافية في صف واحد وتدريسهم مقرراً واحداً ، ويبقى ذكاء المدرس وموهبته الفيصل الوحيد لهذه المواقف المتباينة . صحيح أنه يستعين بما توصل إليه علم اللغة وعلماؤ ها ، ولكن هؤلاء ـ إلى الآن ـ لم يتوصلوا إلى خطوط عريضة ترسم طريقة مثلى لتدريس اللغة أو أصواتها .

ولذلك نجد نظرية تبرز ويدافع عنها صانعوها ومؤ يدوها وتأتي بعدها نظرية اخرى تطمس ما كان لتلك من فضل وتدافع عن وجهة نظرها وتبرزها على أنها المثال الذي يجب أن يحتذى .

ومن الأمور الخلافية بين علماء اللغة ومدرسيها كيفية تصحيح الخطأ في النطق ، وأبرز سؤالين في هذا المجال هما : متى تصحح أخطاء النطق لدى الطلاب ؟ وكيف تصحح ؟

---

(١) ماكي ، نقلاً عن عبد الفتاح محجوب ، ٣٠١ .

ومن العلماء اللغويين من ينادي بأن يكون تصحيح نطق الصوت عن طريق تمثيله بحركات الفم ، وقد ردت الطريقة الكلية بأن هذه الطريقة لا تؤدي إلى معرفة الطالب لنطق الأصوات معرفة سليمة للأسباب الآتية :

١ ـ اللغة عبارة عن تركيبات ، وبذلك فالأصوات ليست جزئيات منفصلة .

٢ ـ إن الصوت يتأثر بما قبله وما بعده من أصوات .

٣ ـ إن هذه العملية تشغل الطالب بأشياء تتعلق بوصف النطق ومراقبة حركات الفم وينتج عن ذلك ان الطالب لا يسمع جيداً .

نستطيع هنا ان نحدد بعض المبادىء لتصحيح الخطأ في النطق :

الوقت المناسب لتصحيح الخطأ :

يجب أن يختار المدرس الوقت المناسب لتصحيح الخطأ في النطق ، فإذا كان الطالب يقرأ فقرة من حوار أو قطعة ذات تسلسل وكان خطأ الطالب يسيراً فمن الأفضل ألا يحرم المدرس هذا الطالب وزملاءه من تسلسل أفكارهم ، ويمكن ان يسجل هذا الخطأ لوقت آخر ، وليكن بعد مناقشة الحوار أو القصة . أما إن كان الخطأ فاحشاً أو يغير معنى الكلمة مما يفسد فهم الحوار كأن يقول مثلاً : أنت تملك كلباً عظيماً ، يعني قلباً عظيماً، فلا بد من تدخل المدرس فوراً ليبين البون الشاسع بين الكلمتين ويمكن في هذه الحالة أن يرسم على السبورة صورة لكل منهما ويطلب من هذا التلميذ نطق الكلمتين ، ويمكن أن يشرك الطلبة الآخرين في نطقهما .

يفضل عند تصحيح الخطأ في نطق الصوت أن يستعمل هذا الصوت في عدة كلمات بحيث يتغير موضعه من كلمة لأخرى حتى يتدرب الطالب على توزيعه الموقعي المختلف .

في التكرار الجماعي قد يعجز المعلم عن اكتشاف الخطأ في النطق فيحسن بالمعلم أن يطلب من التلاميذ نطق الكلمة التي بها الصوت المعني كل على انفراد ليحدد أي الطلبة أجاد نطقه وأيهم أخطأ ، ويمكن البدء بالتكرار الجماعي ثم بالأفراد المتفوقين ثم الذين يتلونهم حتى تعطى فرصة للطالب الضعيف من خلال استماعه لزملائه .

التدريب الصوتي :

حبذا لو استخدم المدرس كلمات مألوفة حتى لا يشغل بفهم معنى الكلمة الجدّيدة عن التدرب على نطقها وقد نصح بعض المربين المتعلمين الأجانب بالنظر في المرآة عند نطق بعض الأصوات العربية كالثاء والذال مثلاً ، ولكن المرآة لا تظهر سوى طرف اللسان ومقدم الفم فإن نجحت في تعليم النطق الصحيح لهذين الصوتين وما شاكلهما فلن تنجح في تدريس الأصوات الأخرى .

ويمكن ان يذكر المعلم الدارسين ببعض الأصوات المألوفة لديهم فعند تدريس صوت العين مثلاً قد يكون من المفيد ان يذكرهم المعلم بما يفعله طبيب الأنف والأذن والحنجرة عندما يضغط على مؤخرة اللسان ويطلب من المريض أن يقول (آه) ولو استطاع الدارس ان يفعل ذلك دون الاستعانة بملعقة الطبيب فسينطق صوتاً قريباً جداً من العين ، وعند تدريب الدارس على نطق صوت الحاء يطلب منه ان يهمس بكلمات بها صوت الهاء مثل (هو هنا) وكلما كان همسه واضحاً اقترب صوت الهاء من الحاء العربية .

كما يدرب الدارس على نطق الغين العربية بتقليد الصوت الناتج عند الغرغرة ، والخاء بتقليد الشخير[1] .

دور المعلم في تدريس الأصوات :

أوضحنا فيما سبق ان المدرس هو سيد الموقف فهو بحنكته يستطيع تلافي كل المعضلات التي تفرض نفسها على الموقف التعليمي ، ويفترض في معلم اللغة والأصوات خاصة ما يلي :

١ ـ أن يكون المعلم من أبناء اللغة او ممن يجيدون اللغة كأبنائها وإن لم يكن كذلك فعليه الاستعانة بتسجيل لأصوات اهل اللغة .

٢ ـ ان يكثر من تقديم تدريبات الأذن .

٣ ـ ان يكون تعزيزه محاولات الطالب الناجحة فورية وذلك بتعبيره عن سروره وارتياحه من أدائه .

---

(١) انظر صلاح عبد المجيد العربي ، تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق ، ١٤٨ ـ ١٤٩ .

٤ ـ إذا كانت المادة المتعلمة غير وافية فعلى المعلم سد الخلل من هذه الناحية عن طريق الاستعداد المبكر واعداد الدرس فهذه تتيح له اكتشاف مواطن الخلل قبل ان تفاجئه الأخطاء .

فالكتاب الأساسي غالباً ـ إن كان مخصصاً لغير الناطقين بالعربية ـ فهو قد يتعرض للصعوبات النطقية الأكثر شيوعاً لدى السواد الأعظم من الدارسين ولكن قد يفاجأ المدرس بأن بعض طلبته يعجز عن نطق صوت من الأصوات يجيده غيره بسهولة فيكون دور المدرس هنا التصدي لهذا الموقف الخاص فيضع الحلول والتدريبات المناسبة .

جهاز التسجيل :

إن الطالب لا يستطيع ان يميز الخطأ النطقي الذي وقع فيه لأنه حين ينطق صوتاً معيناً فإنه يستبدل بالصوت الغريب عن لغته أقرب الأصوات له شبهاً في لغته ، ويظن هذا النطق صواباً ولذا يجب على المدرس في مثل هذا الموقف ان يستخدم جهاز التسجيل لكي يسمع الطالب صوته ، فالحقيقة ان الانسان عندما يستمع الى صوته من جهاز التسجيل فإنه يستمع الى صوت ليس هو الصوت الذي اعتاد سماعه حين يتحدث ، ذلك ان حجرات الرنين وعظام الجمجمة تؤثر في الكيفية التي يسمع بها الانسان صوته عندما يتحدث ولهذا فاستخدام المسجل يساعد الطالب في اكتشاف الخطأ الذي وقع فيه ، ولهذا كانت مختبرات اللغة ذات اهمية كبرى في تعليم الأصوات لما اهلت به من اجهزة التسجيل وكان لزاماً على مدرس الأصوات ان يلم الماماً كاملاً بطريقة استخدام مختبر اللغة لتسخيره في خدمة وتذليل الصعوبات الصوتية عند الطالب . ولجهاز التسجيل دور كبير في تعليم الأصوات وخاصة لدى الطلاب الكبار في السن فهم أقدر على امتلاكه وحمله وإدارته .

الطريقة السمعية الشفهية وتدريس الأصوات :[1]

كما ألمحنا سابقاً بأنه لا توجد نظرية مثلى لتدريس اللغة الأجنبية (أو

---

(١) اعتمدنا في هذا الموضوع كتاب صلاح عبد المجيد العربي ـ تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق ص ٤٦ وما بعدها باختصار وتصرف .

الأصوات) لأن كل هذه النظريات تضع افتراضات لا تلبث أن تواجه بمواقف تفت في عضدها وتجعلها غير قادرة على السيطرة على كل أحداث هذا الموقف . ولذلك يتبنى المدرس (او المنهج) إحدى النظريات (أو الطرق) طالما ان هذه النظرية او الطريقة تسمح له بالتدريس بصورة فعالة ، حتى إذا رأى في إحدى مراحل التعليم ان طريقته لا تعالج نقطة معينة أو أن غيرها من النظريات قد يعالجها بصورة اكثر مثالية انتقل إليها وترك تلك النظرية التي تبناها ، وهذا هو الوضع المثالي للمدرس الذي لا يجمد عند نظرية معينة بل يستمد مبادئه من هنا وهناك ، أما ما يسوغ عرضي للطريقة السمعية الشفهية هنا ، فهو أني رأيتها أكثر الطرق ملاءمة وخاصة في الجانب الصوتي ، وحتى الانتقادات التي وجهت اليها كانت في جملتها لا تشير إلى عجزها عن تعليم الناحية الصوتية وإنما لأمور اخرى وسيأتي الحديث عن هذه الانتقادات في موضعه من هذا البحث .

ظهور الطريقة :

إبان الحرب العالمية الثانية ظهرت الحاجة الى تعليم الجنود الامريكيين اللغات الأجنبية خاصة لغات جنوب شرق آسيا ولم يكن من معهد أو مؤسسة تختص بتدريس هذه اللغات فبدأوا بالاستعانة بمجموعة اللغويين البنائيين STRUCTURAL LINGUISTS في تخطيط مناهج تعتمد على إتقان فهم الكلام والحديث بطلاقة باللغة الاجنبية ضمن برامج إعداد العسكريين .

وقد اعتمد هؤلاء المخططون على أسس ومبادىء المدرسة الحسية السلوكية في علم النفس وعلى النظريات اللغوية التي نادى بها أتباع المدرسة البنائية الأمريكية .

وبعد نجاح هذه الطريقة في تعليم الجنود الامريكيين اللغات الأجنبية طبقها القائمون بتدريس اللغات الأجنبية في المعاهد المختلفة بأمريكا وأوروبا والشرق الأوسط . وأهم النقاط التي أكدتها هذه الطريقة :

١ ـ بما أن اللغات ـ أصلاً ـ حديث منطوق كتب فيما بعد فيجب ـ حسب النظرية البنائية في اللغويات ـ ان نبدأ بالنطق والمحاكاة ، لأننا لو بدأنا بالكتابة والقراءة فقد يؤخر ذلك من كفاية التلميذ في الحديث بسبب الفروق الواضحة بين هجاء الكلمات ونطقها ، كما ينطق الحروف المكتوبة حسب النظام الصوتي للغته القومية ، وينتهي إلى نطق غير صحيح تشوبه لكنة أجنبية .

٢ ـ إن كثيراً من متحدثي اللغات الاجنبية والقادرين على كتابتها ليسوا على علم تام بقواعدها النحوية لأن استخدام اللغة لا يعتمد أساساً على معرفة قواعدها . فاللغة عادة يكتسبها الفرد من المحيطين به وعلى مدرس اللغة الأجنبية إذن ألا يشحن عقل التلميذ بالقواعد والاستثناءات وقوائم المفردات ، بل يركز جهده على تكرار تلاميذه للأمثلة التي يعرضها عليهم ، وأن يترك المجال للمتعلم ليتوصل للقاعدة بالاستقراء الطبيعي لـلأمثلة التي تدرب عليها .

٣ ـ لا يكتب المتعلم كلمة أو عبارة لم يسبق له قراءتها ، ولا يقرأ ما لم يسبق نطقه ، ولا ينطق جملاً أو كلمات لم يسبق له سماعها ، فالتسلسل الزمني للمهارات اللغوية هو السماع فالنطق فالقراءة ثم الكتابة ، ويطول او يقصر الفاصل الزمني بين تعلم كل مهارة والتي تليها حسب قدرات المتعلمين ومدى تقدير المدرس لكفاءتهم في تلك المرحلة ، وقد سميت الطريقة « السمعية الشفهية » لأنها تؤكد الاصغاء والحديث والنطق وتعطيها أولوية على المهارات اللغوية الأخرى . ولا بد عندئذ أن يتدرب التلميذ على سماع النطق السليم من مدرسٍ لغتُه الأم هي اللغة المتعلمة او من تسجيل صوتي لناطقين بهذه اللغة .

٤ ـ لا بد أن يسبق تدريس أية لغة حية إجراء تحليل تقابلي بين اللغتين : لغة الطالب الأم واللغة المستهدفة بغية الوصول إلى الاختلاف بين اللغتين والعناية بتدريس نقط الخلاف .

٥ ـ إن الطريقة المثلى لتثبيت التراكيب اللغوية الصحيحة في ذهن المتعلم هي طريقة التدريب على النماذج اللغـوية ، PATTERN PRACTICE حيث يستمع المتعلم إلى الأنماط اللغوية الصحيحة ثم يكررها ويجري فيها تعديلات طفيفة بإرشاد المدرس كأن يضع اسماً مكان آخر ، أو فعلاً بدلاً من فعل مكرراً النمط النحوي الأصلي حتى يتقنه ، وهذا التدريب ـ وهو ما يسمى «تدريب الأنماط» ـ مهم لأن الهدف هو استعادة هذه الأنماط وترديدها دون تفكير في القواعد النحوية والصرفية التي صيغت على أساسها ودون ان يترجم من لغته القومية الى اللغة الهدف .

الطريقة السمعية الشفهية وتعليم اللغات :

من فوائد هذه الطريقة كما يرى المربون :

١ ـ أن المتعلم يستطيع ان يكرر مشافهة النمط المطلوب تكراره مرات أكثر مما يستطيع كتابته ، كما يستطيع ترديد كل تعديل يجري على النمط الأصلي ، وكل تغيير يطلبه المدرس فيه في وقت أقصر مما لو عكف على كتابة ما كتب ومراجعته .

٢ ـ أن المدرس يستطيع ان يصحح اي خطأ بمجرد حدوثه حتى يعدل المتعلم من سلوكه ويسير في الطريق الصحيح مباشرة بدلاً من أن تثبت العادة السيئة في ذهنه وتؤثر على سلوكه اللغوي بطريقة يصعب تعديلها بعد ذلك ، كما أن التدريب الشفهي يتيح الفرصة للمدرس ان يعزز الاجابات الصحيحة للمتعلم ويثبت هذه الاجابة ويقوي أثرها في تعديل سلوكه واستيعاب اللغات الأجنبية .

وقد حددت هذه الطريقة دور معلم اللغات الحية في ثلاثة أنشطة واضحة :

الأول : أن يكون المدرس نموذجاً لطلبته في النطق السليم والاستخدام الصحيح للغة .

الثاني : ان يحكم المعلم على أداء الطالب ويصحح أخطاءه بمجرد حدوثها .

الثالث : أن يقوم المعلم بدور قائد الأوركسترا في الفرق السيمفونية في حجرة الدراسة فينظم ترديد الطلبة للأنماط اللغوية ، ويطلب منهم إجراء بعض التعديل والتغيير فيها حسب ما يزودهم به من توجيهات ويستمر في تشجيعهم على المحاكاة والترديد حتى يشعر أنهم قد اتقنوا النمط الجديد قبل الانتقال الى نمط آخر .

وقد اختلفت آراء اتباع هذه الطريقة فيما يختص باستخدام اللغة القومية في شرح اللغة الأجنبية إبان الساعات الأولى للتدريس ، وإن كان هناك شبه اجماع على عدم استخدامها إلا للضرورة القصوى . مثل إعطاء المعنى الاجمالي حتى يتابع الطلبة ما يحدث أو تقديم التوجيهات لتحديد ما هو مطلوب منهم .

تقويم هذه الطريقة :

تمتعت هذه الطريقة بتأييد عالمي كبير ظهر أثره في كل طرق التدريس لجميع اللغات الأجنبية من أواخر الستينات حتى الوقت الحاضر ، ومن السهل التعرف على أي كتاب مدرسي يتبع هذه الطريقة فهو يبدأ المرحلة الأولى بتدريب سمعي شفهي فقط لعدة أسابيع ثم يعرض مادة للقراءة تكون عبارة عن محادثة بسيطة تحوي كثيراً من عبارات المجاملة والتحية والعبارات الشائعة ثم يتبع ذلك تدريب على الأنماط اللغوية في خطوات محددة . يردد المدرس هذه العبارات ويردد معه تلاميذ الفصل جميعاً ثم يطلب من مجموعات صغيرة أن تقوم بذلك واخيراً يسأل التلاميذ واحداً بعد الآخر ان يكرروا ما يقوله .

وفي حالة المحادثة يكرر طلبة الفصل وراء المدرس كل جملها ثم يتبادلون الأدوار فيسأل المدرس ويجيب الفصل ثم يسأل الطلبة ويجيب المدرس وبعد ذلك يحتوي الدرس على تدريب في تكرار الأنماط اللغوية واجراء تعديل محدود لا يغير في تركيب الجملة .

وتحتوي الدروس الأولى عادة على تدريبات على نطق الأصوات الصعبة عن طريق ترديد الفصل كله ثم في مجموعات صغيرة ثم ترديد أفراد لما يقوله المدرس ، وقد تصاحب هذه الكتب تسجيلات صوتية يستعين بها المدرس فيقوم الطلبة بمحاكاتها في النطق .

والآن الى تقويم هذه الطريقة وسيكون تقويمنا إياها في ضوء المعايير الآتية :

المعيار الأول :ما اهداف الطريقة ومدى ملاءمتها للواقع التعليمي الذي يعيشه المدرس والطالب ؟ .

المعيار الثاني : هل الأنشطة التي تدعو إليها هذه الطريقة تؤدي إلى تحقيق هذه الأهداف بأقصر طريق وأقل مجهود وأفضل عائد ؟ .

المعيار الثالث : هل هذه الأنشطة تثير اهتمام المتعلم وحماسته في مختلف مراحل التعليم ؟ .

المعيار الرابع : هل تناسب هذه الأنشطة النضج العقلي والعاطفي والاجتماعي في مراحل العمر المختلفة ؟ .

المعيار الخامس : هل تتطلب هذه الأنشطة من المعلم والمتعلم جهداً يستطيعان القيام به بكفاءة الى جانب واجباتهما الأخرى ؟.

حسب المعيار الأول نجد ان اهداف الطريقة السمعية الشفهية لا تختلف كثيراً عما تدعو اليه غيرها من طرق تدريس اللغات وهي إتقان اللغة الأجنبية إصغاء ونطقاً وقراءة وكتابة ، وترى هذه الطريقة ان الاصغاء والنطق هما المنطلق الطبيعي لاتقان القراءة أولا ثم الكتابة . وتؤكد هذه الطريقة أيضاً اهمية معرفة عادات وتقاليد المتحدثين الأصليين بهذه اللغة باعتبارها وسيلة ضرورية لاستخدام لغتهم .

أما بالنسبة للمعيار الثاني فيتضح مما سبق ان الانشطة التعليمية التي تحبذها هذه الطريقة من ترديد ومحاكاة وحفظ وتدريب على النطق تؤدي الى تعويد الطالب على الاصغاء وسلامة التعبير منذ أول يوم في الدراسة ، ولكن النتيجة محدودة بحدود المادة التعليمية التي عرضها المعلم على تلاميذه .

وهذه الطريقة في رأينا من انجع الطرق لتعليم الأصوات وما يصاحبها من ظواهر خاصة باللغة كالنبر والتنغيم برغم انتقاد مناوئي هذه الطريقة بأنها تنجح في تدريب ببغاوات تتقن المحاكاة والتقليد وأن الحصيلة اللغوية ستكون قليلة لأن الوقت يهدر في الترديد بغية اتقان النطق . ونقول انه إذا اكتسب الطالب النطق الصحيح وانماط التنغيم المختلفة فإنه باستطاعته توظيف هذه الحصيلة في إثراء لغته فيما بعد ، ثم إن المدرس إذا احسن اختيار الكلمات والجمل فإنه سيعلم كثيراً من المفردات ـ خلال تعليمه الأصوات ـ التي يستطيع توظيفها المتعلمُ في المواقف الطبيعية ويكتسب بذلك مرونة وطلاقة في استخدامها .

وقد وجه آخرون النقد إلى هذه الطريقة من حيث اعتمادها على السماع دون رجوع الطالب إلى نص مكتوب في الأسابيع الأولى ، وقد سبق إانْ أوضحت رأيي في هذه المسألة في موضع سابق من هذا البحث وهو أنني أرى أن يعرض المدرس ـ بعد إتقان الطالب للصوت نطقاً ـ رسم هذا الصوت ليقترن في ذاكرته الصوت والصورة معاً .

أما ما يتعلق بالمعيار الثالث فقد دلت خبرات المدرسين الذين اتبعوا هذه الطريقة على ان اهتمام المتعلم وحماسته يفتران بعد الساعات الأولى من الترديد والمحاكاة ويحل التعب الجسماني والملل على غالبية المتعلمين ، كما ان هذا الترديد المستمر قد يثير ثائرة الطالب الذكي الذي يريد ان يعرف الهدف الحقيقي

وراء كل هذه التدريبات اللغوية التي تدعو الى المحاكاة دون تجديد او ابتكار .

أما ما يتعلق بالمعيار الرابع الخاص بملاءمة الطريقة للنضج العقلي للتلاميذ من مختلف الأعمار فقد اختلف المربون من قائل ان هذه الطريقة تناسب صغار التلاميذ فحسب أما الكبار والأذكياء من الصغار فيرون في هذا الترديد عبثاً طفولياً لا يليق بنضجهم وسنهم .

وفي الوحدة التي وضعتها لتدريس طلاب راشدين غير ناطقين باللغة (في الفصل الثالث من هذا البحث) خالفت الطريقة السمعية الشفهية في ما يتعلق بالمعيارين السابقين الثالث والرابع ، فلم أقدم الجزء المطلوب للترديد على شكل حوار بل على شكل كلمات ثم جمل بسيطة في الدروس التالية وهي أشياء حسية في الدروس الأولى .

أما المعيار الخامس وهو ما يتعلق بجهد المدرس والطالب المضاعفين ، فإن الفائدة المرجوة من هذا الجهد وهي إتقان الطالب للغة العربية ونظامها الصوتي يسوغ ما يبذله المعلم والطالب كلاهما .

التدريبات في دروس الأصوات

من الأمور التي لها أهمية عظمى في مجال تعليم اللغة العربية ـ وبخاصة الأصوات ـ التدريبات ، وذلك انطلاقاً من بدهيات منها :

١ ـ أن التدريس لا يستغني عن التدريبات في أي مجال من مجالاته ، لأن التدريب يصقل خبرة التلميذ المتواضعة ويختبر قدرته على استخدام ما تعلمه في المواقف الجديدة .

٢ ـ تزداد الحاجة إلى التدريبات في درس الأصوات لأن تعلم اللغة (والأصوات جزء منها) مهارة ، والمهارة لا تكتسب ولا تدوم إلا بالممارسة والتدريب .

٣ ـ أن الطلبة الأغراب عن لغة يتعلمونها هم بأمس الحاجة إلى التدريبات اللغوية التي تطوع ألسنتهم وتجعلهم يمتلكون ناصية اللغة ، وفي مجال الأصوات يحتاج المتعلم إلى التدريبات سواء في مرحلة التمييز والتعرف أو مرحلة الأداء والانتاج .

ومع افتقار ميدان تعليم اللغة العربية لغير العرب إلى مقررات منهجية للمتعلمين وكتب مساعدة للمعلمين ، نجد الميدان نفسه يخلو تماماً من كتاب يقدم تدريبات للتلميذ ، أو يدل المدرس على كيفية وضع هذه التدريبات . وكل ما يمكن أن يفعله من يطرق هذا الميدان أن يطلع على تجارب الأمم الأخرى في تعليم اللغات الحية ويطبقها على تعليم اللغة العربية وأصواتها . وعلى المعلم إضافة الى ذلك أن يعمل فكره بوضع التدريبات المكثفة والمتنوعة حتى يجعل درسه أكثر حيوية وطلابه أكثر تطلعاً وشغفاً بتعلم اللغة .

وما أعرضه فيما يلي من تدريبات ليست إلا نموذجاً يمكن للمعلم أن يسترشد به كما يمكن له أن يطوره وينوعه حسب المواقف التعليمية المختلفة . .

التدريبات في مرحلة التمييز :

يحتاج الطالب إلى التدريبات في هذه المرحلة للتعرف على الأصوات الجديدة التي لها مثيل في لغة الطالب أو للتفريق بين صوتين متشابهين في اللغة العربية .

ومن أنجع التدريبات التي تفيد في هذا المجال تدريبات الثنائيات الصغرى. وسنشرح أولاً المقصود بمصطلح الثنائيات الصغرى[1] .

يستخدم هذا المصطلح للتفريق بين صوتين إذا اتفقا في جميع العناصر ولم يختلفا إلا في عنصر واحد كأن يتفق الصوتان في المخرج والكيفية ويختلفان في الحالة[2] . مثل /ت/ ، /د/ فهما متفقان في المخرج ، فكل منهما ذلقي لثوي أسناني ، ومن حيث الكيفية فكل منهما انفجاري ولكنهما يختلفان في حالة الجهر والهمس (فالتاء) صوت مهموس في حين أن (الدال) صوت مجهور .

وقد يتفق الصوتان في المخرج والحالة ويختلفان في صفة أخرى ، فالتاء والطاء مخرجهما واحد وحالتهما واحدة هي الهمس ، ولكنهما يختلفان في صفة واحدة فقط هي أن (الطاء) مفخم و (التاء) مرقق .

هذا على مستوى الأصوات أما على مستوى المفردات فإنه يعد من الثنائيات الصغرى كل كلمتين اتفقتا في أصواتهما جميعاً ما عدا صوتاً واحداً وقد يقابل هذا الصوتَ في إحدى الكلمتين صوتٌ نظير له في الكلمة الثانية (أي يكون الصوتان ثنائيات صغرى) مثل (سار وصار)، (كَتَبَ كاتَبَ) حيث يقابل السين الصاد ويقابل الفتحة القصيرة على الكاف الحركة الطويلة على الكاف في الكلمة الثانية .

وهذا ما يهمنا في التدريبات الصوتية لغرض التمييز والانتاج .

وقد يقابل الصوتَ إحدى الكلمتين صوتٌ آخر في الكلمة الأخرى ليس نظيراً له : مثل صار ، طار/بلد ، وولد ، ومع ذلك تعد الكلمتان من الثنائيات الصغرى لأن التقابل هنا على مستوى الكلمة .

وهذا النوع لا يهمنا إلا في مرحلة الترديد فحسب .

تدريبات الترديد :

الترديد عادة يكون لحوار، فيصغي الطلاب للحوار من المعلم الناطق باللغة العربية والمجيد لها من شريط التسجيل ويلقى بالسرعة العادية على أن يكرر عدة مرات .

---

(١) أنظر د. كمال بدري ، علم اللغة المبرمج ٩٢ - ٩٣ .

(٢) سبق شرح مصطلحات الكيفية والحالة ص ٤٥ ، ٤٦ من هذا البحث .

وتبدأ مرحلة ترديد الطلبة للحوار بأن يصغوا إلى جمل الحوار ثم يرددون بعد كل جملة بصورة جماعية ثم بصورة أقل جماعية حيث يقسم الفصل إلى نصفين ثم إلى مجموعات أقل عدداً ثم يردد كل طالب بمفرده .

ويستمر المعلم في عملية الترديد إلى أن تتم عملية حفظ الطلاب الحوار ويمكن أن يؤديه الطلاب بعد ذلك ممثلين أدواره . .

ويمكن أن يكون الترديد لكلمات من الثنائيات الصغرى ـ كما مر ـ ليتعودوا على الكلمات ذات التنغيم الواحد :

سَارَ	سَمِيرْ	يَرُومُ
صَارَ	سَرِيرْ	يَعُومُ
طَارَ	سَعِيرْ	يَقُومُ
حَارَ	سَفِيرْ	يَلُومُ
		يَحُومُ

وقد يضطر بعض المدرسين إلى استخدام كلمات غير قاموسية ولست أرى ذلك مطلقاً . .

تدريبات التمييز :

عندما يريد المدرس مثلاً أن يعرف هل الطلبة يميزون بين صوتين متشابهين يمكن أن يجري هذا التدريب :

ـ يعرض المدرس على الطلبة ثلاثة أعمدة يتفق في كل سطر كلمتان وتختلف الأخرى .

ـ يطلب منهم ذكر رقم العمود الذي ورد فيه هذا الصوت المختلف .

وعلى سبيل المثال هاك أحد هذه التدريبات وهو للتمييز بين صوتي العين /ع/ ، الهمزة /ء/ .

عيِّن الكلمة التي فيها صوت /ع/ فيما يأتي :

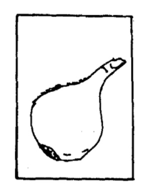
(١)	(٢)	(٣)	
أسير	عسير	أسير	الصوت في الكلمة رقم (٢)
إبرة	إبره	عبرة	الصوت في الكلمة رقم ( )
صائد	صاعد	صائد	الصوت في الكلمة رقم ( )
عرْض	أرض	أرض	الصوت في الكلمة رقم ( )
بدأ	بدأ	بدع	الصوت في الكلمة رقم ( )
أمل	عمل	أمل	الصوت في الكلمة رقم ( )

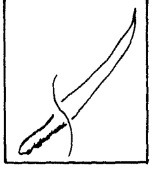
ويمكن في التمرين السابق أن يطلب من الطلبة تحديد رقم الكلمتين المتفقتين .

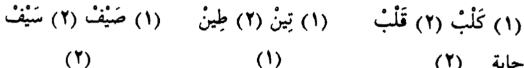
التدريب بواسطة الصور :

يمكن أن يستخدم المدرس الصور فيعرض صورة لشيء أمام كلمتين من الثنائيات الصغرى ويذكر الطلبة رقم الكلمة التي تعبر عنها الصورة :









(١) كَلْبْ (٢) قَلْبْ   (١) تِينْ (٢) طِينْ   (١) صَيْفْ (٢) سَيْفْ

الاجابة (٢)   (١)   (٢)

ويمكن أن يحول هذا التدريب إلى تدريب إنتاج إذا طلب المدرس من الطلبة نطق الكلمة بدلاً من ذكر رقمها . .

ويمكن أن يعكس هذا التدريب وذلك بعرض صورتين وكلمة واحدة فيختار الطلبة الصورة التي تمثلها . ويشترط في هذا التدريب أن تكون كل الكلمات تمثل ثنائيات صغرى ومن الكلمات التي تم تعلمها . .



تدريبـــات الانتاج :

الثنائيات الصغرى (تدريب على الحركة الطويلة) :

يعطي المدرس لطلابه قائمة من الكلمات ذات نمط واحد ويطلب منهم استبدال حركة طويلة بإحدى الحركات القصار مثل :

ضع بدلاً من الفتحة القصيرة على الصوت الأول حركة طويلة :

كَتَبَ	الجواب : كَاتَبَ . . . .
حَدَثَ	الجواب : . . . .
مَنَعَ	الجواب : . . . .
هَجَمَ	الجواب : . . . .

الاختيار من متعدد :

يمكن أن يستخدم هذا التدريب بعد تقدم الطلبة تدريجياً في تعلم الأصوات والمفردات فيأتي بجمل ينقصها كلمة واحدة ثم يعطى الطالب كلمتين من الثنائيات الصغرى إحداها هي التي تصلح لملء الفراغ ويطلب وضع هذه الكلمة ويشترط في هذه الكلمة أن تكون مما سبق تعلمه . . .

ـ (كال/ قال) التاجر الذرة ، الاجابة (كال) .

ـ فاكهة لذيذة ـ (الطين/ التين) فاكهة لذيذة . . . .

ـ أحمد . . . . محمد (زميل/ جميل) . . . .

وهذا التمرين يصلح للطلبة الناطقين بالانجليزية لغة أمًا ، حيث الخلط بين هذه الأصوات سمة غالبة فيهم .

تدريبات على بعض الظواهر البارزة في اللغة العربية

أ ـ تدريب على نطق صوت النون في بيئات مختلفة :

يتغير نطق النون في اللغة العربية بحسب ما يجاورها من الأصوات ويستحسن أن يتدرب الطلبة على نطق أعمدة من الكلمات ذات وزن صرفي وموسيقي واحد يجاور فيها صوت النون أصواتاً مختلفة مثل :

ينظر

ينذر

ينبع

ينفر

ينقص

ينعس

ينمو

يندر

ينتج

ويمكن أن نغير وزن الكلمات إلى الآتي :

ينكـــوي

ينضـــوي

ينطـــوي

يـنـقسم

ينمحـــي

ب ـ اللام الشمسية واللام القمرية :

هذا التمرين يمكن أن يؤديه الطلبة محاكاة لهذه القوائم وهي للتدريب على أل الشمسية :

الشَّمس	الشُّروق	الشِّعر
السَّعادة	السُّرور	السِّتر
الطَّهارة	الطُّور	الطِّباع
التَّقوى	التُّفاح	التِّين
الرَّوض	الرُّوم	الرِّياض
الزَّواج	الزُّجاج	الزِّير

ويمكن أن يؤدي تمرين آخر لنطق اللام القمرية حتى لا يظن الطالب أن كل الأصوات العربية إذا سبقت بأل تنطق شمسية وخاصة أن بعض اللهجات العربية تنطق بعض الأصوات شمسية بعد أل مع أنها قمرية في الاستعمال الفصيح مثل (الجمل) :

الْجَمل	الْجُمل	الْجِدال
الْبَيع	الْبُوصة	الْبِساط
الْمَهد	الْمُسلم	الْمِفتاح

الْوَطن	الْوُجود	الْوِعاء
الْعَمل	الْعُملة	الْعِبادة
الْغَباء	الْغُبار	الْغِطاء
الْفَتح	الْفُستق	الْفِتنة

جـ ـ الظواهر المميزة للغة العربية (الشدة) :

وهذه أمثلة يمكن أن يدرب عليها الطلاب في وسط الكلمة وآخرها :

وزَّع	مَصَبٌّ
رتَّب	مَفَرٌّ
كدَّس	مُقِلٌّ
سمَّر	بُنٌّ
عطَّل	حِسٌّ
وسَّع	مَقَصٌّ
هذَّب	
عبَّر	

تدريبـــات على المظاهر فوق القطعية

(١) النبـــر :

يمكن أن يقدم المدرس مجموعات من المفردات كل مجموعة تتفق كل كلماتها في مقاطعها حيث يكون موضع النبر واحداً في كل كلمة من كلمات المجموعة ويمكن التمثيل لهذه المجموعات بالأعمدة التالية :

كَتَبَ	يَكْتُبُ	أُكْتُبْ	كَاتِبْ	مَكْتُوبْ
قَرَأَ	يَقْرَأُ	اِقْرَأْ	قَارِىءْ	مَقْرُوءْ
خَرَجَ	يَخْرُجُ	أُخْرُجْ	خَارِجْ	مَخْرُوجْ
دَخَلَ	يَدْخُلُ	أُدْخُلْ	دَاخِلْ	مَدْخُولْ
صَعَدَ	يَصْعَدُ	اِصْعَدْ	صَاعِدْ	مَصْعُودْ
رَسَمَ	يَرْسِمُ	اِرْسِمْ	رَاسِمْ	مَرْسُومْ
سَجَدَ	يَسْجُدُ	أُسْجُدْ	سَاجِدْ	مَسْجُودْ
خَلَطَ	يَخْلِطُ	اِخْلِط	خَالِطْ	مَخْلُوطْ

(٢) ما النافية وما الموصولة :

يمكن المقابلة بين مجموعتين من الجمل ، الأولى منهما تحتوي على ما النافية في حين تحتوي المجموعة الثانية على ما الموصولة ، وهذه هي الأمثلة :

ما النافيـــة	ما الموصـــولـــة
هذا مٰا عندي	هذا ما عنٰدي
هذا مٰا أردته لك	هذا ما أرٰدته لك
ذلك الحديث مٰا سمعته	ذلك الحديث ما سمٰعته

(٣) التنغيـــم :

ونختار هنا للتفريق بين أسلوبي التقرير والاستفهام دون استعمـال اداة استفهام :

تقـــريـــر		استفهـــام	
أنت سافرت إلى الرياض	↓	أنت سافرت إلى الرياض	↑
محمد في البيت	↓	محمد في البيت	↑

سيجدٌ في طلبه ↓ سيجد في طلبه ↑

سمعت كلامه ↓ سمعت كلامه ↑

(٤) الوقفـة :

ونأتي هنا بمثال لتعانق الوقفتين حيث يتغير المعنى بتغير موضع الوقف .

ألم ذلك الكتاب لا ريب فيه + هدى للمتقين .

ذلك الكتاب لا ريب + فيه هدى للمتقين .

لا أريده + .

لا + أريده .

الراء المرققة والراء المفخمة :

الرِّياض	الرَّوضة	الرُّوم		
الرِّياء	الرَّب	الرُّوس	يَرْغَبْ -	يَرْجِعْ
الرِّباط	الرَّطل	الرُّوح	يَرْقَىْ -	يَرْمِي
الرِّبح	الرَّشيد	الرُّطوبة	يَرْقَعْ -	يَرْتِقْ
الرِّمش	الرَّطانة	الرُّعونة	يَرْصُدْ -	يَرْتَعْ

الفصل الثالث

الجانب التطبيقي

١ ـ تدريس الأصوات في معهد تعليم اللغة العربية
(جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية) .
٢ ـ وحدة في (الأصوات) مع تدريسها .

١ ـ تدريس الأصوات في معهد تعليم اللغة العربية لغير العرب . (جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية)

أهداف المعهـــد[١] :

١ ـ إعداد الدارسين إعداداً لغوياً يتيح لهم :

أ ـ اكتساب قدر من المهارات الأساسية في اللغة العربية تمكنهم من التعامل بها . أو :

ب ـ الالتحاق بكليات الشريعة الإسلامية واللغة العربية .

٢ ـ إعداد معلمي اللغة العربية والعلوم الدينية وتأهيلهم لغوياً وتربوياً .

٣ ـ تنظيم دورات تدريبية لمعلمي العلوم الدينية واللغة العربية للنهوض بمستواهم .

٤ ـ تأهيل الطلاب في الدراسات الاسلامية في اللغة العربية .

٥ ـ التأهيل الذاتي لخريجي المدارس الاسلامية العربية في الخارج لرفع مستواهم العلمي والوظيفي .

٦ ـ إجراء البحوث اللغوية والتربوية في هذا الميدان للافادة منها فيما يأتي :

أ ـ التخطيط للبحوث والدراسات اللغوية والتربوية الخاصة بتعليم اللغة العربية والاشراف على إجرائها .

ب ـ بحث المشكلات اللغوية والتربوية والتعليمية التي تعاني منها المدارس العربية والاسلامية .

جـ ـ المشاركة في وضع أسس علمية لتأليف الكتب الدراسية وإعداد الوسائل المعينة المناسبة .

---

(١) دليل معهد تعليم اللغة العربية لغير العرب ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٣م .

د ـ إصدار النشرات والبحوث الخاصة في هذا الميدان بعد استكمال الجوانب النظامية لذلك .

هـ ـ تنظيم الندوات والحلقات الخاصة بهذا الميدان .

٧ ـ الاسهام في تطوير المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والإسلامية .

٨ ـ تشجيع الابتكار والتأليف في هذا الميدان .

نشأة المعهد[١] :

ـ أتاحت الجامعة لأبناء المسلمين من شتى بلاد العالم فرصة الدراسة في معاهدها العليا وكلياتها ومعاهدها العلمية مجسدة اهتمام حكومة المملكة العربية السعودية ، وانطلاقاً من رسالتها في نشر التعليم الإسلامي وخدمة اللغة العربية ، وعندما بدأ هؤلاء الطلاب في التوافد على الجامعة . وجد أن المستوى اللغوي لبعضهم دون المستوى المطلوب للدراسة في الكليات ومن هنا برزت فكرة إنشاء فصل في كلية اللغة العربية لتقوية هؤلاء الطلاب الضعاف بإعداد دروس خاصة لهم في اللغة العربية .

ـ واتضح بعد التجربة أن فصل التقوية غير كاف ولا مؤد للغرض المنشود من إيجاده ومن هنا بدأ النظر في وضع برنامج واف لهؤلاء الطلاب لتأهيلهم للدخول في الكليات ، وبدأت الدراسة في هذا البرنامج عام ١٣٩٧/٩٦هـ بفصلين للتقوية وندب بعض الاساتذة لتدريس هؤلاء الطلاب .

ـ في العام الدراسي ٩٧/ ١٣٩٨هـ ازداد عدد الفصول إلى أربعة ، وعدد الطلاب إلى ستين طالباً ، وأنشىء قسم دراسي في كلية اللغة العربية لهؤلاء الطلاب باسم : « مركز تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها » .

ـ ظل المركز يتبع « من الناحية الادارية » كلية اللغة العربية باعتباره قسماً من أقسامها .

ـ وضعت لائحة للمركز تتناول خطة الدراسة الأسبوعية والمواد التي تدرس في كل مستوى ، والمنهج الدراسي ، وقسم المركز أربعة مستويات ، يدرس الطلبة في كل مستوى ٣٠ ساعة في الأسبوع .

---

(١) دليل معهد تعليم اللغة العربية لغير العرب ـ باختصار .

ففي المستوى الأول :

القرآن الكريم ـ التدريبات اللغوية (قراءة ـ كتابة ـ محادثة ـ أصوات) .

وفي المستوى الثاني :

الوحدات اللغوية (التدريبات ـ القراءة ـ الكتابة ـ المحادثة ـ التعبير الكتابي ـ القواعد ـ الاملاء) . النصوص والمحفوظات ـ القرآن الكريم ـ الحديث الشريف ـ التوحيد ـ الفقه ـ السيرة النبوية .

وفي المستوى الثالث :

القرآن الكريم ـ الحديث الشريف ـ التوحيد ـ السيرة النبوية وأخبار الصحابة ـ الفقه ـ المحادثة والتدريبات ـ القراءة ـ التعبير والكتابة ـ القواعد .

وفي المستوى الرابع :

القرآن الكريم ـ الحديث الشريف ـ التوحيد ـ السيرة النبوية ـ وأخبار الصحابة ـ الفقه ـ المحادثة والتعبير ـ القواعد ـ النصوص والمحفوظات .

- في عام ٩٨/٩٧ تخرج من المركز خمسة عشر طالباً .
- في العام الدراسي ١٣٩٩/٩٨هـ توسع نشاط المركز فأصبح يستقبل جميع الطلاب الوافدين على الجامعة من غير البلاد العربية ويضع اختبار تنسيق لهؤلاء الطلاب ويوجه من يحصل منهم على النسبة المقررة للدراسة خارج المركز إلى الجهة التي تؤهله مؤهلاته العلمية للدراسة فيها ، وألحق الذين لا يحصلون على هذه النسبة بالمستويات الدراسية في المركز كل حسب قدراته في اللغة العربية ، كما زاد عدد الفصول إلى تسعة وصار عدد الطلاب أربعة وخمسين ومائة طالباً وفدوا من أربع وثلاثين دولة .
- وقد تخرج من المركز في نهاية ذلك العام الدراسي ستون طالباً التحقوا بكليات الجامعة ومعاهدها العلمية .
- وفي العام الدراسي ١٤٠٠/٩٩هـ تطور المركز تطوراً سريعاً ، فارتفع عدد الطلاب إلى مائتي طالب وفدوا من ست وثلاثين دولة ، وقد تخرج من المركز في هذا العام سبعون طالباً التحقوا بكليات الجامعة ومعاهدها .

ـ وفي العام الدراسي ١٤٠٠/١٤٠١هـ قفز عدد الطلاب إلى أربعة وأربعين ومائتي طالب وفدوا من أربعين دولة ، وقد تخرج من المركز في هذا العام اثنان وثمانون طالباً التحقوا بكليات الجامعة ومعاهدها .

وأمام التوسع المستمر في المركز ولكي ينهض بمهامه على الوجه الأمثل رأت الجامعة أنه لا بد من فصله عن كلية اللغة العربية ، وإعطائه الشخصية المستقلة في إطار وحدات الجامعة ليصبح وحدة أكاديمية مستقلة ، فصدر قرار المجلس الأعلى للجامعة ذو الرقم (١٩) ١٤٠٠/١٤٠١هـ والتاريخ ١٤٠١/٥/٤هـ وسمي المركز «معهد تعليم اللغة العربية لغير العرب» وعين له مدير من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة وأخذ المعهد في توسيع نشاطه وتنفيذ برامجه وخططه الجديدة .

وقد أتيحت الفرصة للمقيمين في المملكة العربية السعودية والراغبين في تعليم اللغة العربية فافتتح المعهد فصولاً مسائية لتعليمهم اللغة العربية وبلغوا هذا العام مائة وثمانية طلاب وسيكون تقويمنا لتدريس الأصوات بالمعهد ، منحصراً في هذا المستوى .

برنامج الدراسة المسائي

تجسيداً لاهتمام ورغبة حكومة المملكة العربية السعودية بنشر اللغة العربية وتعليمها في مختلف أقطار العالم ، فقد كلفت جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية ، معهد تعليم اللغة العربية بالرياض ، أحد أجهزتها المتخصصة في نشر اللغة العربية لغير الناطقين بها بإنشاء برنامج للدراسة المسائية لتعليم غير العرب من غير المتفرغين للدراسة في المملكة .

هذا البرنامج أوجد استجابة للرغبات المتكررة للاخوة العاملين في المملكة العربية السعودية من غير العرب الذين يودون تعلم اللغة العربية كلغة محادثة واتصال ، وهو واحد من البرامج الاضافية الموجهة التي تنفذها الجامعة في إطار خدمة الجامعة للمجتمع .

يجري تنفيذ هذا البرنامج خلال فترتين :

ـ تبدأ الفترة الأولى في بداية الفصل الدراسي الأول في ١٥ أكتوبر ، وتنتهي في ١٠ فبراير .
ـ وتبدأ الفترة الثانية في ٥ مارس وتنتهي في ٣٠ مايو .

وتنقسم الدراسة في هذا البرنامج أربعة مستويات والدراسة في كل مستوى بمعدل ست ساعات أسبوعياً (ثلاثة أيام في الأسبوع بمعدل ساعتين كل يوم) .

ونظراً للنتائج الجيدة التي حققها هذا القسم بمستوياته الأربعة فقد رأى المعهد إضافة مستويين دراسيين آخرين خامس وسادس لمن يرغب في تعلم اللغة العربية ، وهناك تفكير من المعهد بمنح شهادة دبلوم لمن ينهي المستويات الستة . وقد افتتح في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي الحالي ١٤٠٥/١٤٠٤هـ المستوى الخامس وسيفتتح المستوى السادس مع بداية الفصل الثاني لهذا العام .

المدرســـون :

يدرس في المعهد ستة أحدهم بدرجة دكتور ، واثنان منهم معيدان بالمعهد وثلاثة مدرسو لغة ، اثنان منهم حاصلان على دبلوم في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بعد الشهادة الجامعية (في اللغة العربية) وكلهم من الناطقين باللغة العربية .

الطـــلاب :

يبلغ مجموع الطلاب في الفترة المسائية بالمعهد عام ١٤٠٥/١٤٠٤هـ مائة وثمانية طلاب نصيب المستوى الأول خمسون طالباً .

ويتم تسجيل الطلبة في فترات يحددها المعهد ويعلن عنها بواسطة الصحف السعودية الناطقة بالانجليزية لمدة كافية ، كما أن المعهد يوزع منشوراً يبين فيه انظمة المعهد وشروطه على مختلف المؤسسات والشركات بالمملكة العربية السعودية .

ويتوافد الطلبة على التسجيل فور علمهم بنبأ افتتاح المعهد في كل عام ويجرى الاختيار حسب أسبقية التسجيل .

والطلاب خليط من جنسيات مختلفة يشكل أبناء الباكستان الغالبية العظمى من هؤلاء ويليهم في ذلك الطلبة الهنود .

وقد أتاحت كثرة الطلاب في المستوى الأول والثاني تقسيمهم ؛ كل مستوى الى فصلين بحيث يشكل طلبة أحد الفصلين أبناء الدول الاسلامية وخاصة الناطقين بالأردو والفصل الآخر للطلبة غير المسلمين وخاصة (الأوروبيين) ويساعد هذا التقسيم على معالجة الصعوبات الصوتية نوعاً ما حيث يشترك كل طائفة من هؤلاء في بعض الصعوبات الصوتية . كما أنه يتيح تعليم المفاهيم الاسلامية والآيات القرآنية والأحاديث الشريفة للمسلمين .

تدريس الأصـــوات :

يعتمد المعهد في تدريسه الطريقة السمعية الشفهية ويطبقها مدرسو القسم المسائي ، كما أن كتاب المعهد المقرر ينم عن ذلك حيث خصص الجزء الأول للترديد فقط دون عرض كلمات مكتوبة على الطالب .

وعلى الرغم من أن هذه الطريقة تحتاج أول ما تحتاج إلى مختبر اللغة وعلى الرغم من توفر هذا المختبر واستخدامه في الفصول الصباحية ، إلا أنه لا يستخدم في الفترة المسائية ، وقد علل أحد المدرسين عدم استخدام المختبر بأن الوقت (وهو ست ساعات في الاسبوع) لا يكفي لاجراء ساعات في المختبر . ولا أرى أن المختبر يحتاج إلى ساعات إضافية فالوقت المبذول في الفصل يمكن بذله في المختبر وتكون الفائدة في الأخير أكثر . وأرجع آخر سبب عدم استعمال المختبر إلى إجراءات إدارية . وأرجو أن لا تقعد مثل هذه الأمور الادارية بالمعهد عن أداء رسالته على أكمل وجه .

ونظراً لعدم استخدام المختبر فإن المدرسين قد استعاضوا عنه بجهاز التسجيل وأشرطته .

ويقضي الطلاب في الفترة الشفوية حوالي عشر حصص أو ما يعادل أسبوعين ينتقلون بعدها إلى استخدام الكتب في القراءة والتدريبات اللغوية والتدريبات الكتابية .

وقد لفت انتباهي شدة حماس الطلبة لتعلم اللغة وتفاعلهم مع الدروس وحرصهم على تحسين أدائهم .

ويستخدم المدرسون اللغة العربية الفصحى في نطقهم وقراءاتهم وتوجيه طلبتهم وهو أساس من الأسس الهامة في تدريس الأصوات لغير الناطقين بها . غير

أن المدرس وكذلك الطلاب يلجأون إلى اللغة الانجليزية لشرح بعض المفردات التي يصعب إيضاحها باللغة العربية وذلك في نظري يرجع إلى أمرين :

١ ـ قلة محصول الطلبة اللغوي (في المستوى الأول) حيث لا يملك الطالب حصيلة من المرادفات التي يمكن للمعلم الاستنجاد بها .

٢ ـ عدم استخدام وسائل الايضاح كالصور والرسوم التي توضح معاني هذه الكلمات .

وحبذا لو أن المعهد قام بتصميم لوحات ورسوم إيضاحية تعمل من الورق المقوى حتى يمكن استخدامها في كل مناسبة .

كما أنه يجب أن يصمم الكتاب بحيث يتدرج في إعطاء عدد محدود من الكلمات في كل درس مع استفادته من المفردات التي تم تقديمها في الدروس السابقة .

ففي درس (لصوت الهاء) كان على المدرس أن يعرض صور الهاء في مواضع مختلفة هـ ـ ـهـ ـ ه ـ ـه ـ وقد وردت في الكتاب أربع جمل في كل مرة تكتب الهاء بشكل فاضطر المدرس إلى شرح كل كلمة من هذه الكلمات لأنه لم يسبق لهم تقديم مرادف لها من قبل ، كما أن الكتاب لا يعرض صوراً تعبر عن هذه الجمل ، وكذلك لم يحاول المدرس استخدام الطباشير ـ إن لم يكن في إمكانه تصميم لوحات ـ لشرح معاني هذه الجمل ، مما اضطر المدرس إلى الاستعانة باللغة الانجليزية . . مع أن الكلمات المذكورة غاية في البساطة ويمكن التعبير عنها بواسطة الصور وهي على التوالي :

هاتف - معهد - فواكه - تاه

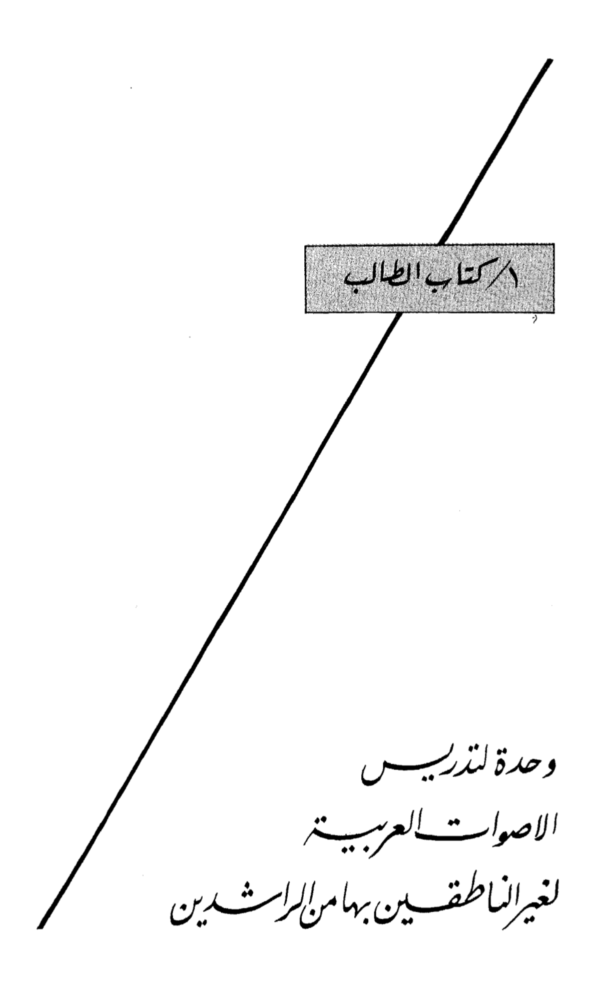
مستوى الدارسين :

على الرغم من أن هؤلاء الدارسين (في المستوى الأول) لم يمض على تعلمهم سوى فترة قصيرة إلا أن مستوى أدائهم مقبول إلى حد ما .

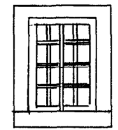
وفي تدريبات التمييز التي أجراها المدرسون لم ألاحظ أن أحداً منهم أخطأ في التمييز بين الأصوات التي شاهدت التدريب عليها « وهي صوت / هـ / و /ح/ وصوت /ج/ ، /خ/ غير أن تدريبات الانتاج كشفت عدم تخلصهم

(وخاصة الطلبة الأوروبيين) من لكنتهم الانجليزية . وكذلك كشفت عن عدم قدرتهم على نطق هذه الأصوات الصعبة .

وللوقوف على مستوى الدارسين (من الناحية الصوتية) في المستويات المتقدمة فقد استمعت إلى دروس في القراءة للمستويات النهائية بالقسم وقد لاحظت إجادة كثير من هؤلاء الطلبة نطق الأصوات العربية ، وفي هذا دليل على استفادتهم من البرامج التي يقدمها المعهد .


١/ كتاب الطالب
وحدة لتدريس
الاصوات العربية
لغير الناطقين بها من الراشدين

الدرس الأول






باب دار درب بدر

باب دار درب بدر

باب دار درب بدر

باب دار درب بدر

باب دار درب بدر

باب	دار	درب	بدر
باب	دار	درب	بدر
باب	دار	درب	بدر
باب	دار	درب	بدر
باب	دار	درب	بدر
....	....	....	....
....	....	....	....
....	....	....	....
....	....	....	....
....	....	....	....

الدرس الثاني

أم أب دم دماء ماء ماءبارد

أم أب دم دماء ماء ماءبارد

أم أب دم دماء ماء ماءبارد

أم أب دم دماء ماء ماءبارد

أم أب دم دماء ماء ماءبارد

....

....

....

أب أم ماء بارد

أب أم ماء بارد

أب أم ماء بارد

أب أم ماء بارد

أب أم ماء بارد

....

....

....

....

الدرس الثالث



أنا بدر

أنا بدر

أنا بدر



أنا رباب

أنا رباب

أنا رباب



الأب بدر

الأب بدر

الأب بدر



الأم رباب

الأم رباب

الأم رباب

أنا بدر أنا رباب نمر نار رماد نار

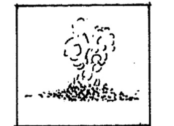
أنا بدر أنا رباب نمر نار رماد نار

أنا بدر أنا رباب نمر نار رماد نار

أنا بدر أنا رباب نمر نار رماد نار

أنا بدر أنا رباب نمر نار رماد نار





نمر	نار	رماد نار
نمر	نار	رماد نار
نمر	نار	رماد نار

الدرس الرابع

بير	ريم	أنتَ	أنتِ
بير	ريم	أنتَ	أنتِ
بير	ريم	أنتَ	أنتِ

باب كبير	نمر كبير	ريم كبير	درب كبير
باب كبير	نمر كبير	ريم كبير	درب كبير
باب كبير	نمر كبير	ريم كبير	درب كبير

بير ريم أنتَ أنتِ كبير

بير ريم أنتَ أنتِ كبير

بير ريم أنتَ أنتِ كبير

بير ريم أنتَ أنتِ كبير

بير ريم أنتَ أنتِ كبير

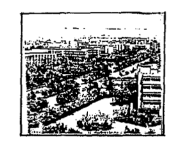
الدرس الخامس





هو بدر	هي رباب
هو بدر	هي رباب
هو بدر	هي رباب



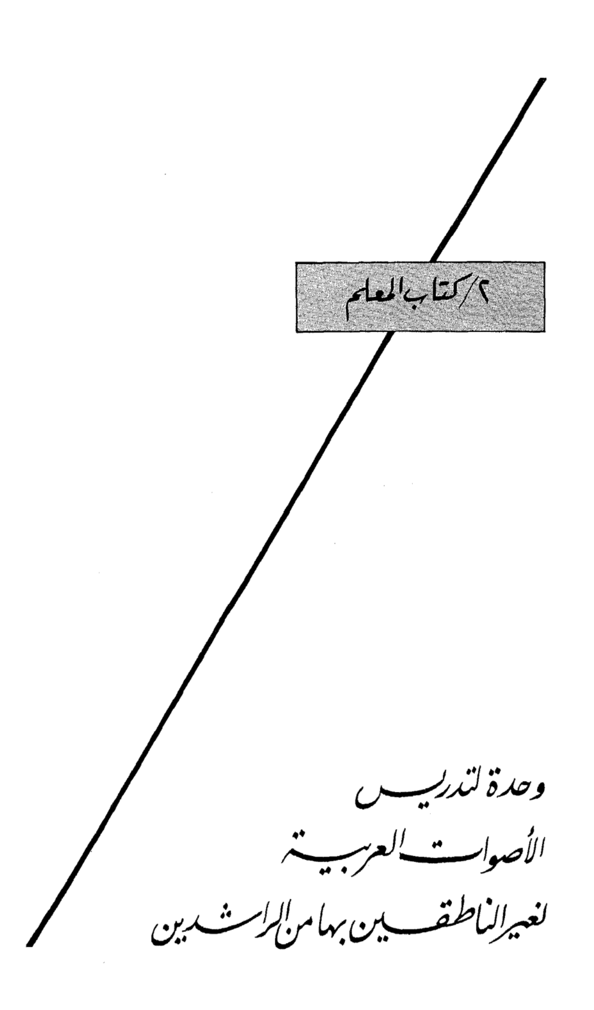




ولد	بلد	كبد
ولد	بلد	كبد
ولد	بلد	كبد

هو بدر هي رباب ولد كبد كبدان

هو بدر هي رباب ولد كبد كبدان


٢/ كتاب المعلم
وحدة لتدريس
الأصوات العربية
لغير الناطقين بها من الراشدين

هذه الوحدة تتألف من خمسة دروس .

وهذه الدروس الخمسة تفترض ان الطالب جديد على اللغة العربية فهي ستبدأ معه من الصفر وقد وضعنا هذه الدروس الخمسة متدرجة في تقـديم الأصوات وينبني ما يلحق منها على ما سبق دراسته ، وفي نهاية الدروس الخمسة سنجد ان الطالب قد أتقن كثيراً من الأصوات والمفردات وبدأ في استخدامها استخداماً وظيفياً دون ان يكون هناك صعوبة في هذه البداية . ومنها سينطلق إلى بقية الأصوات والى مفردات اخرى . دون ان نلجأ في هذه الدروس إلى لغة وسيطة أو الى كلمات غير قاموسية ، كل ما هنالك اننا نحتاج الى كثير من الرسوم والصور الايضاحية والتدريبات اللغوية ، وها هي الدروس مع طريقة تقديم كل منها .

الدرس الأول

ارشادات للمعلم :

الأصوات التي سيتدرب عليها الطالب في هذا الدرس هي /ب/ ، /د/ ، /ر/ ، الفتحة الطويلة (i) ، المفردات : باب ، دار ، درب ، بدر (اسم علم) .

الأهداف :

يتوقع ان يصبح الطالب بعد نهاية الدرس قادراً على :

- تمييز الأصوات المقدمة في الدرس .
- إنتاج الأصوات المقدمة في الدرس .
- تمييز المفردات الجديدة .
- إنتاج المفردات الجديدة .

وسائل الايضاح :

أداة تسجيل وشريط ، أربع لوحات تدل على المفردات الجديدة ولوحة خامسة تجمع بين هذه الأشياء .

طريقة التدريس :

١ ـ ينطق المدرس الكلمات والكتب مغلقة والطلبة يصغون فقط (٣ مرات) .

٢ ـ يقرأ المدرس الكلمات واحدة واحدة ويعيد الطلبة خلفه .

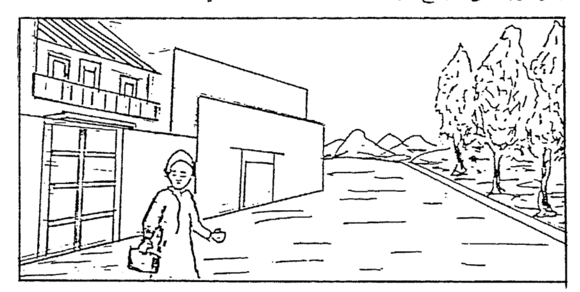
٣ ـ يدير المدرس المسجل ويعرض الصور واحدة تلو الأخرى بعد كل كلمة يسمعها من المسجل .

٤ ـ يدير المدرس المسجل ، ويعرض الصور واحدة تلو الأخرى وينطقها ويشير الى طلابه ان يعيدوا خلفه .

٥ ـ يدير المدرس المسجل ويعرض اللوحات ويشير الى طلابه ان ينطقوا الكلمة التي سمعوها من المسجل .
٦ ـ يقسم الفصل الى صفوف ويكرر الخطوة (٥) مع الطلبة صفاً صفاً . .
٧ ـ يكرر الخطوة السابقة مع الطلبة في مجموعات أقل .
٨ ـ يكرر المعلم الخطوة السابقة مع الطلبة واحداً واحداً .
٩ ـ يفتح الطلبة الكتاب وتعاد الخطوات السابقة بصحبة الكتاب .

التدريب اللغوي :

إضافة الى ما في طريقة العرض السابقة من تدريب يعرض المدرس اللوحة الخامسة والتي تجمع بين الأشياء الأربعة التي تعلموها ، ويشير باصبعه (أو بمؤشر) إلى موضع من اللوحة يعبر عن الكلمة التي يسمعها من المسجل .



التدريب الكتابي :

ص (٢) من كتاب التلميذ مخصصة للتدريب الكتابي ، وقد كتبت الكلمات التي يراد للطالب محاكاتها في السطر الأول بخط واضح، ثم في السطر الثاني كتبت بعض أصوات هذه الكلمات بخط باهت ليمرر الطالب القلم فوق هذه الأصوات ، ويزداد عدد الأصوات التي كتبت بالخط الباهت في السطرين الثاني والثالث والرابع على التوالي .

وفي السطر الخامس كتبت الكلمات بخط واضح مرة اخرى وذلك ليحاكيها الطالب في الأسطر ابتداء من السادس الى العاشر .

الدرس الثاني

إرشادات المعلم :

الأصوات الجديدة /ء/ ، /م/ .

الكلمات الجديدة : أب ، أم/ماء بارد ، دم ، دماء . .

الأهداف :

يتوقع ان يكون الطالب بعد نهاية الدرس قادراً على :

١ ـ تمييز الأصوات الجديدة وهي /م/ ، /ء/ .

٢ ـ إنتاج الأصوات الجديدة .

٣ ـ تمييز المفردات الجديدة .

٤ ـ نطق المفردات الجديدة التي تم تركيبها بمزج الأصوات الجديدة بالتي سبق تعلمها . .

وسائل الايضاح :

أداة التسجيل وشريط ، ست صور للكلمات الجديدة .

طريقة العرض :

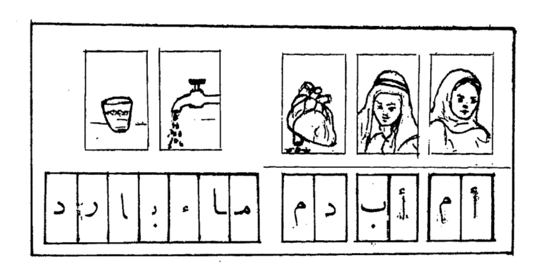
يتبع المدرس الخطوات السابقة في الدرس الأول .

التدريبات :

إضافة الى ما في الخطوات السابقة من تدريب ، يأتي المدرس بالأصوات السابقة مكتوبة في بطاقات كل صوت في بطاقة ويعرض اللوحات لوحة لوحة ويطلب من الطلبة ضم هذه البطاقات التي تحمل الأصوات لتؤلف الكلمات المدروسة . وينطق الطلبة الكلمات التي تم تجميعها من البطاقات .

التدريب الكتابي :

كالتدريب في الدرس الأول تماماً . .


أ م
أ ب
د م
مـا ء بـ ا ر د

الدرس الثالث

ارشادات المعلم :

الأصوات الجديدة /ل/ ، /ن/ .

الكلمات الجديدة : رباب (اسم علم) .

(أنا) (من الضمائر) . .

(أل) (أداة تعريف وسوف تستعمل هنا أل القمرية فقط) .

نمر ، نار . . رماد نار . .

الأهداف :

يتوقع عند نهاية الدرس ان يكون الطالب قادراً على :

١ ـ تمييز الأصوات الجديدة .

٢ ـ إنتاج الأصوات الجديدة .

٣ ـ تمييز المفردات الجديدة .

٤ ـ إنتاج المفردات الجديدة .

٥ ـ تمييز وإنتاج الضمير (أنا) .

٦ ـ تكوين جملة بسيطة تبدأ بالضمير (أنا) ويخبر عنها باسم الطالب .

٧ ـ التعود على الجمل البسيطة (الأب بدر) ، (الأم رباب) .

٨ ـ نطق الكلمات مسبوقة بأل (يشترط ان تكون أل هنا قمرية) .

وسائل الايضاح :

ـ أداة التسجيل ، والشريط .

ـ بعض اللوحات السابق استخدامها في الدروس الماضية .

ـ صورتا الأم والأب السابق استخدامها في الدرس الماضي .

ـ صورتان للأب بدر وللأم رباب يشير كل منهما الى نفسه .

ـ صور للكلمات الجديدة : نمر ، نار ، رماد ، نار .

طريقة العرض :

الطريقة المتبعة في عرض الدرسين السابقين .

التدريبات :

١ ـ التدريبات السابقة في عرض الدروس .

٢ ـ تدريب : أنا :

ينطق المدرس اسمه بعد الضمير (أنا) ويشير إلى الطلبة واحداً واحداً فينطقون أسماءهم على شكل جمل أنا (محمد) .. أنا (أسامه) .. أنا (هشام) .. الخ .

٣ ـ تدريب أل التعريف :

يأتي المدرس بكلمات سبق دراستها بحيث لا يتغير أول أصواتها إذا سبقته (أل التعريف) وينطق الكلمة الأولى مثلا على ذلك وينطق الطلبة ما يليها من كلمات ،

(المدرس)	باب	(المدرس)	الباب
(المدرس)	ماء	(الطلاب)	الماء
(الطلاب)	أب	(الطلاب)	الأب
(الطلاب)	أم	(الطلاب)	الأم

التدريب الكتابي :

كالمتبع سابقاً .

الدرس الرابع

ارشادات المعلم :

الأصوات الجديدة : /ك/ /ت/ الكسرة الطويلة /ي/ .
المفردات الجديدة : بير ، ريم ، كبير ، أنتَ ، أنتِ (من الضمائر) .

الأهداف :

يتوقع ان يكون الطالب بعد نهاية الدرس قادراً على :

١ ـ تمييز الأصوات الجديدة .
٢ ـ إنتاج الأصوات الجديدة .
٣ ـ تمييز المفردات الجديدة .
٤ ـ إنتاج المفردات الجديدة .
٥ ـ استعمال الضمائر أنتَ ـ أنتِ بالاضافة إلى الضمير (أنا) الذي سبق تعلمه .
٦ ـ تكوين جمل بسيطة تبدأ بالضمائر أنا ، أنتَ ، أنتِ .
٧ ـ استخدام الصفة « كبير » لوصف الأشياء التي تعلمها .

وسائل الايضاح :

١ ـ المسجل وشريط التسجيل .
٢ ـ صور للمفردات الجديدة .

طرائق العرض :

يتم عرض هذا الدرس كالمتبع في الدروس السابقة .

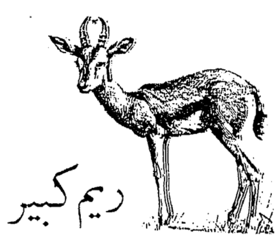
التدريبات :

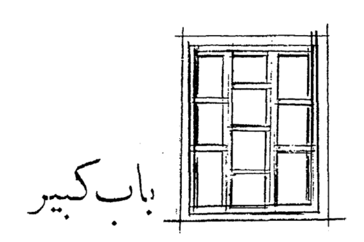
١ ـ التدريبات المستخدمة في عرض المفردات الجديدة .
٢ ـ تدريب الضمائر :
ـ يبدأ المدرس بنفسه ويقول : أنا (. . . . .) .
ـ يشير إلى الطلبة فينطق كل منهم اسمه مسبوقاً بـ (أنا) . .
ـ يشير المدرس إلى أحد الطلبة ويقول أنتَ (سمير) مثلاً . .
وإلى ثان أنتَ (. . . . .) وثالث أنتَ (. . . . .) . . الخ .

وإذا كان في الفصل اناث فيقول : أنتِ (. . . . .) ويشير إليها او يمكن ان يستعين بصور لفتيات ويجعل هذه الصور على كراس خالية حتى يفهم ان المقصود هو ضمير الخطاب لا الغيبة .

٣ ـ تدريب الصفة (كبير) :

يأتي المدرس بصور لبعض الأشياء التي سبق تعلمها وتصلح ان توصف بالكبير ويجب ان تكون الضخامة واضحة في هذه الصور ليفهم الطالب معنى (كبير) .





التدريب الكتابي :

كالمتبع في الدروس السابقة .

الدرس الخامس

ارشادات المعلم :

الأصوات الجديدة : /هـ/ ، /و/ ، /ي/ (صوامت) .
المفردات الجديدة : هو ، هي (من الضمائر) .
كبد ـ بلد ـ ولد .

الأهداف :

يتوقع ان يكون الطالب بعد نهاية الدرس قادراً على :

١ ـ تمييز الأصوات الجديدة .
٢ ـ إنتاج الأصوات الجديدة .
٣ ـ تمييز المفردات الجديدة .
٤ ـ إنتاج المفردات الجديدة .
٥ ـ استعمال الضمائر هو ـ هي .
٦ ـ تكوين جمل بسيطة تبدأ بالضمائر هو ، هي .
٧ ـ تثنية بعض المفردات باضافة (ان) عليها .

وسائل الايضاح :

١ ـ المسجل وشريط التسجيل .
٢ ـ الصور الإيضاحية :
ـ صورتان لبدر ، ورباب ، وفي كل منهما يظهر شخص يشير إليهما ويلتفت بوجهه الى المشاهدين .
ـ صور للكلمات الجديدة .

طريقة العرض :

الطريقة المتبعة في الدروس السابقة .

التدريبات :

١ ـ التدريبات المستخدمة في العرض .
٢ ـ تدريب الضمائر : أنا ـ أنتَ ـ أنتِ ـ هو ـ هي .

يقف المدرس وسط مجموعة من الطلاب
يشير الى الطلاب ويخاطبهم قائلاً أنا . . . .
يلتفت الى احد الطلاب ويقول له : أنتَ . . . .
(وإلى احدى الطالبات أو إلى صورة طالبة ـ كما تقدم ـ) ويقول أنتِ . . . . .
يلتفت الى الطلبة ويشير إلى أحد الواقفين جواره ويقول (دون ان ينظر اليه) :
هو . . . .
وإلى احـدى الطالبات ويقول هي : . . . .

التدريب على المثنى :

يحتاج المدرس هنا إلى صور لأزواج من الأشياء التي تعلمها الطلبة سابقاً ينطق المدرس كلمة (تدل على مفرد) مرفقة بصورتها ثم ينطق الكلمة نفسها ملحقاً بها الألف والنون الدالة على التثنية ويشير إلى الصورة التي تحتوي على زوج منها . وفي السطر الثاني ينطق الطالب المفردة والمثنى . .
(كما هو موضح) .

التدريب الكتابي :

ابتداء من هذا الدرس يتعلم الطلاب المحاكاة مباشرة من النموذج دون المرور بمرحلة التمرير على الخطوط الباهتة ، ولكن يشترط إعادة النموذج بعد عدة أسطر حتى لا تبعد المسافة بين النموذج والسطر الذي يكتب فيه الطالب فيقلد نفسه . . . .

باب   بابان

نار   ناران

ولد   ولدان

كبد   كبدان

نمر   نمران

ريم   ريمان

الخاتمة

نتائج البحث

ألخص في نقاط رئيسية أهم ما اشتمل عليه هذا البحث :

(١) ففي دراستنا لجهود العلماء العرب في مجال الدراسة الصوتية وجدنا أن لهم جهوداً قيمة أغفلها كثير من الباحثين المحدثين . ونسبوا كل نظرية إلى الغرب . . وقد تحدثت في المبحث الأول من الفصل الأول عن عدد من العلماء العرب الذين كانت لهم إسهامات في هذا المجال ومن هؤلاء الخليل بن أحمد وسيبويه وابن جني والجاحظ والسيوطي ووقفنا عند كل واحد منهم وقفة يسيرة ولكن الشيء الذي أثار اعجابي هو الحديث عن شيوع بعض الأصوات العربية أكثر من غيرها ، تلك التي درسها دراسة وافية العالم الجليل السيوطي وأثبت العلم الحديث بواسطة الكمبيوتر نتائج ليست بعيدة عما توصل إليه هذا العالم .

ووقفت عند الجاحظ الذي أدرك إدراك المحدثين الفروق بين تعليم اللغة للعرب ولغير العرب وتحدث عن المشكلات الصوتية بل فرق بين مشكلات كل طائفة من هنود وفرس وروم وسريان .

(٢) توصلت إلى أن الوقفة وهي التي لا يعيرها كثير من الباحثين أدنى اهتمام وقد لا يعدونها فونيماً، توصلت إلى أن المهتمين بعلوم القرآن قد درسوها ووضعوا لها أحكاماً دقيقة لدرجة أنهم صنفوها إلى واجب الوقف وممتنعه ، وإلى جائزٍ والوقف أولى وإلى جائزٍ والوصل أولى وإلى مواضع ذات وقفتين إن وقفت على إحداهما لم يجز الوقوف على الأخرى ولا بد من أن الذي دفعهم

إلى هذا ما أدركوا من تغير في المعنى لو خولفت هذه القواعد فوقفت في موضع الوصل أو وصلت في موضع الوقف .

(٣) عددت أساسين عامين لا بد من معرفة معلم الأصوات لهما وهما :

١ ـ معرفة النظام الصوتي للغة من فونيمات قطعية وفوق قطعية .

٢ ـ معرفة الصعوبات الصوتية وطرق التوصل إليها من تحليل تقابلي للغات الدارسين ، وتحليل لأخطاء الدارسين ، وبناء المنهج وتأليف الكتاب يجب أن يراعي هذه الأسس .

(٤) وضعت أسساً خاصة لتدريس الأصوات العربية لغير الناطقين بها : أهمها : التدرج ، التدريب على الاصغاء ، التدريبات اللغوية ، دور المعلم ، المختبر أو آلة التسجيل .

(٥) رفضت بشكل حاد التدريب على الكلمات الفارغة لأنها تحشو ذهن التلميذ بكلمات قد يبذل جهداً جهيداً في سبيل التخلص منها فيما بعد . ورفضت كذلك استخدام أي نوع من الكتابة غير الكتابة العربية للغرض نفسه .

(٦) مع إعجابي بالطريقة السمعية الشفهية إلا أني خالفتها في تأخير تقديم الكتابة ، بل رأيت أن تقديم الصوت مكتوباً من شأنه أن يجعل العلاقة أكثر توثيقاً بين نطق الصوت ورسمه . .

(٧) وانطلاقاً من إيماني بضرورة هذا الربط بين المقروء والمسموع ولأن الأصوات لا تقدم في فراغ بل في كلمات وجمل ، فقد راعيت ذلك في الوحدة التي قمت بتصميمها في الفصل الثالث من البحث .

(٨) أعلنت أكثر من مرة في هذا البحث أن المدرس هو سيد الموقف وأنه يتصرف تبعاً لذكائه وحنكته وأنه لا توجد طريقة واحدة تتخذ أساساً لكل المواقف التعليمية بل على المدرس اتباع ما يراه ملائماً لشخصيته وأقرب إلى إفهام تلاميذه .

مصادر البحث ومراجعه

١ ـ القرآن الكريم .

٢ ـ ابن الجزري ـ الحافظ محمد بن أحمد الدمشقي ـ النشر في القراءات العشر ـ المكتبة التجارية الكبرى ـ مطبعة مصطفى محمد .

٣ ـ ابن جني ـ أبو الفتح عثمان ـ سر صناعة الاعراب ـ مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي ـ ط ١ ١٩٥٤م .

٤ ـ ابن قتيبة ـ أبو محمد عبد الله بن مسلم ـ تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد ـ المكتبة التجارية الكبرى ـ مطبعة السعادة بمصر ط٣ ١٣٧٧هـ ـ ١٩٥٨م .

٥ ـ الاتحاد العالمي للمدارس العربية الاسلامية الدولية ـ اللغة العربية لغير الناطقين بها ـ الاتحاد العالمي ١٤٠٢ ـ ١٩٨٢م .

٦ ـ الانطاكي ـ محمد ـ الوجيز في فقه اللغة ـ مكتبة الشهباء ـ حلب ١٩٦٩م .

٧ ـ أنيس ـ ابراهيم (د) الأصوات اللغوية ـ مكتبة الأنجلو المصرية ط٥ ١٩٧٩م .

٨ ـ برجستراسر ـ التطور النحوي للغة العربية ـ تعليق د. رمضان عبد التواب مكتبة الخانجي بالقاهرة ودار الرفاعي بالرياض ١٩٨٢م .

٩ ـ بدري ـ كمال إبراهيم (د) علم اللغة المبرمج (الأصوات والنظام الصوتي مطبقاً على اللغة العربية) عمادة شؤون المكتبات ـ جامعة الملك سعود الرياض ١٤٠٢/١٩٨٢م .

١٠ ـ بشر ـ كمال محمد (د) علم اللغة العام (الأصوات) دار المعارف بمصر ١٩٧٥م .

١١ ـ الجاحظ ـ أبو عثمان عمرو بن بحر ـ البيان والتبيين ـ تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون ط٣/ ١٩٦٨م .

١٢ ـ جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية ـ دليل معهد تعليم اللغة العربية ـ الرياض ١٤٠٣/١٩٨٣م .
١٢ ـ حسان ـ تمام (د) مناهج البحث في اللغة ـ دار الثقافة ـ الدار البيضاء ـ ط٢/ ١٩٧٤م .
١٤ ـ رشيد ـ عدنان (د) الصعوبات التي تواجه الالماني في تعلم العربية والصعوبات التي تواجه العربي في تعلم الالمانية . (بحث) ـ معهد تعليم اللغة العربية لغير العرب ـ جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية .
١٥ ـ الزمخشري ـ أساس البلاغة ـ دار مطابع الشعب ١٩٦٠م .
١٦ ـ سيبويه ـ أبو بشر ـ كتاب سيبويه المطبعة الاميرية بولاق .
١٧ ـ الصيني ـ محمود اسماعيل (د) تعليم الناحية الصوتية (بحث) معهد تعليم اللغة العربية لغير العرب ـ جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية .
١٨ ـ الصيني ـ محمود اسماعيل (د) وآخرين ـ مرشد المعلم في تدريس العربية لغير الناطقين بها ـ مكتب التربية العربي لدول الخليج ـ مطبعة المكتب ١٤٠٣/١٩٨٣م .
١٩ ـ عبد الرحيم ـ ف (د) أخطاء دارسي اللغة العربية في النطق ـ بحث في كتاب وقائع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ج ١/مكتب التربية العربي لدول الخليج ـ الرياض ١٤٠٣/١٩٨٣م .
٢٠ ـ عبد العزيز ـ ناصف مصطفى ، ومصطفى أحمد سليمان : العربية : أصواتها وحروفها لغير الناطقين بها ـ جامعة الرياض ـ الرياض ١٤٠١/١٩٨١م .
٢١ ـ العربي ـ صلاح عبد المجيد (د) تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق ـ مكتبة لبنان ط١/ ١٩٨١م .
٢٢ ـ عمر ـ أحمد مختار (د) الدراسات الصوتية وتعليم اللغة العربية للأجانب بحث في كتاب وقائع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ـ مكتب التربية العربي لدول الخليج ١٤٠٣ ـ ١٩٨٣م .
٢٣ ـ عمر أحمد مختار (د) دراسة الصوت اللغوي ـ عالم الكتب ـ القاهرة ط١ ـ ١٣٩٦/ ١٩٧٦م .
٢٤ ـ المبارك ـ محمد ـ فقه اللغة وخصائص العربية ـ دار الفكر بيروت ط٣ ـ ١٩٦٨م .
٢٥ ـ مجمع اللغة العربية ـ المعجم الوسيط .

٢٦ ـ محمد ـ عبد الفتاح محجوب ـ تذليل أصوات اللغة العربية التي تشكل صعوبة على الناطقين باللغة الانجليزية ـ رسالة ماجستير ١٤٠٣/١٩٨٣م (لم تطبع بعد) .
٢٧ ـ معهد تعليم اللغة العربية لغير العرب ـ كتاب استمع وردد (لم يطبع) .
٢٨ ـ معهد تعليم اللغة العربية لغير العرب . كتاب انطق واقرأ واكتب (لم يطبع) .
٢٩ ـ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ـ الكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ـ تونس ١٤٠٣/١٩٨٣م .
٣٠ ـ موسى ـ علي حلمي ـ دراسة احصائية لجذور معجم الصحاح ـ جامعة الكويت ١٩٧٣م .
٣١ ـ نيازي ـ كوثر، أهمية اللغة العربية وأفضليتها ـ مطبعة فيروزسنتر ـ كراتشي ـ دائرة المطبوعات والافلام ـ روالبندي .
٣٢ ـ وزارة المعارف في المملكة العربية السعودية ـ العربية للناشئين ـ منهج متكامل لغير الناطقين بالعربية ط١ ـ ١٤٠٣/١٩٧٣م .

مَكتبة الطالِب الجَامعيّ
مكة المكرمة - العزيزية
مدخل جامعة أم القرى - ص.ب ٦٧٤٧
هـــاتف : ٥٥٦٦١٧٠ - ٥٥٧٣٢١٠